

صحيفة التربية

السنة السادسة والأربعون أكتوبر ١٩٩٤ العدد الأول

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

مدير التحرير : الأستاذ الدكتور محمد حسونة

هيئة التحرير :

الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
السيد الدكتور اكرام السيد غلاب
الأستاذ الدكتور حامد زهران
الأستاذ حسن محمد السجترى
الأستاذة الدكتورة عطيات محمد خطاب
الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حطب
الأستاذ الدكتور مهدي محمد أبو النصر

- تصدر في أربعة أعداد سنويا - الاشتراك السنوى ٣ جنيه .
- ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة .

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٥٧٥٩٧٨٦

في هذا العدد

٣

التربية الخاصة في برامج
للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

الدكتور محمد يحيى طلعت ..

١٠

في حساب الله

للأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

١٦

تطوير امتحان الثانوية العامة

للدكتور محمد السيد حسونة

دور التربية الوطنية في تكوين

٢٨

المواطن الصالح بمرحلة التعليم الأساسي

للأستاذ الدكتور يوسف خليل يوسف

تأثير برنامج تدريبي مقترح باستخدام

التدريب الذهني والمدعم بالأداء العملي

على تحسين مستوى الأداء لبعض مهارات

٣٨

الكب للالعاب الجمباز الناشئات

للدكتورة هرفت محمد سالم

تأثير استخدام الترامبولين على التحكم

في الهبوط والثبات ومستوى أداء الدورة

الهوائية الخلفية المكورة كنهاية على

جهاز عارضة التوازن وبعض عناصر

٥٦

اللياقة البدنية المرتبطة بالمهارة

للدكتورة هرفت محمد أحمد الطوانسي

الاتجاه نحو الرياضيات ، ونحو تدريسها

وعلاقتها بالتفوق فيها

٦٧

لدى طلاب كلية التربية

للدكتورة سميرة محمد فتحي

التربية الخاصة في برامج التعليم

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب(*)

رئيس التحرير

● يقصد « بالتربية الخاصة » في هذا المقال الخدمات التربوية والتعليمية الهادفة التي تقدم للطفل غير العادي — الذي يزيد في مستواه أو ينقص عن أقرانه العاديين ، وذلك لمواجهة حاجاته الخاصة بسبب الإعاقة ، مع توفير الظروف المناسبة لتنميته وإدماجه في المجتمع ، وسواء قدمت هذه الخدمات في المؤسسات أو الفصول الدراسية الخاصة ، أو عن طريق الرعاية الفردية الراحية للمعوق مع وجوده بين أقرانه العاديين من التلاميذ .

● ويقصد بكلمة « معوق » كل شخص يعاني من تفوق غير عادي أو من قصور نتيجة الاعتلال بمرض عضوي أو حسي أو عقلي أو نفسي يعجزه عن أداء حاجته الأساسية بمفرده أو مزاولته عمله أو الاستمرار فيه بالمعدل الطبيعي (١) .

● ويقصد « باتحاد هيئات رعاية المعوقين » الهيئة التي انشئت بمقتضى القانون رقم ٣٨٤ لسنة ١٩٦٤ ضمن ثمانية اتحادات على مستوى الجمهورية يضم كل منها جميع الجمعيات الأهلية التطوعية التي تعمل مجال نشاط نوعي معين .

(*) كاتب هذا المقال هو أيضا رئيس مجلس إدارة الاتحاد النوعي لهيئات رعاية المعوقين (على مستوى الجمهورية) .

(١) مؤتمر اتحاد هيئات رعاية المعوقين الثاني ، فبراير ١٩٨١ — مجلد بحوث ودراسات مؤتمرات الاتحاد الصادر بمناسبة الاحتفال باليوبيل الفضي للاتحاد باريس ١٩٩٤. صفحة ٤٥٥. مطبعة العمرانية بالجيزة ١٩٨٣.

دفعنى ائى الكتابة على هذا الموضوع الوارد فى العنوان مناسبة عقد المؤتمر السادس لاتحاد هيئات رعاية المعوقين بمصر (القاهرة مارس ١٩٩٤) وما لمسته مع غيرى من اقبال شديد على حضور هذا المؤتمر « نحو مستقبل أفضل للمعوقين » والمشاركة الجادة فى مناقشاته وحرص الهيئات والمؤسسات المعنية على ذلك خاصة وزارات الشؤون الاجتماعية والتربية والتعليم والصحة والقوى العاملة والاعلام والسياحة وكذلك الوفود التى حضرت من ثلاث عشرة دولة عربية صديقة خلاف أساتذة الجامعات والخبراء الدوليين والمحليين وممثلى الجمعيات الأعضاء فى الاتحاد والآباء انذين لهم أبناء معوقين ونخبة من المعوقين الذين تحدوا الاعاقة وشقوا طريقهم فى المجتمع وحققوا نجاحا مميذا •

وقد دارت فى جلسات المؤتمر وفى إجانه مناقشات مثمرة وبناءة خرجنا منها بعدة توصيات ترسم للاتحاد خطط عمله المستقبلية لتحقيق مستقبل أفضل للمعوقين فى مصر •

وكان من بين الموضوعات التى دار حولها النقاش موضوع هذا المقال وهو التربية الخاصة التى يقدمها مجتمعنا لابنائهم المعوقين • وقد تبين من هذه المناقشات أن هناك ولا شك وعيا متزايدا بأهمية رعاية المعوقين عما كان عليه الحال مثلا عند انشاء الاتحاد منذ ٢٥ سنة فى ١٩٦٩ فعلى سبيل المثال زاد عدد الجمعيات التطوعية الأهلية العامة فى هذا المجال من ١١٦ جمعية الى ٢٢٧ جمعية كما أن الوزارات والمصالح الحكومية قد زادت من الخدمات التى تقدمها للتيسير على المعوقين والعمل على دمجهم فى المجتمع •

وسوف نركز الآن على ما تقدم وزارة التربية والتعليم من خدمات تعليمية لهم تعرف بالتربية الخاصة •

ولنبداً بطرح بعض المبادئ والمسلمات المتعلقة بهذا الشأن :

١ - التربية الخاصة حق للمعوق من حقوق الانسان :

التربية الخاصة للمعوقين ليست ترفاً يمكن اهماله أو تأجيله . ويجب أن تتغير النظرة اليها من مجرد كونها نظرة عاطفية انسانية الى أنها أكثر من ذلك بكثير فهي تتعلق بحق من حقوق الانسان الذى تقرأ جميع الشعوب المتحضرة فى العصر الحاضر • فلم يعد المعوق الشخصى المنبوذ الذى يتلقى كلمات الرثاء أحياناً والسخرية أحياناً أخرى • بل هو فرد له كيانه فى المجتمع وله حقوقه وواجباته فى حدود امكانياته واستعداداته الطبيعية ومن الخطأ الجسيم أن يهمل المعوقون ليتحولوا الى عبء ثقيل على المجتمع بدلاً من تحويلهم عن طريق التعليم والتربية الى أفراد مثقفين ومنتجين بقدر امكانياتهم وبما يسهموا به من انتاج يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالخير •

٢ - تطبيق المبدأ الديمقراطى فى تعليم المعوقين :

ان من أهم عناصر تطبيق المبدأ الديمقراطى فى المجتمع احترام كل فرد لذاته بغض النظر عن أى اعتبار آخر من حيث جنسه أو لونه أو ديانتة أو طبقته الاقتصادية الاجتماعية أو قدراته الطبيعية الخ ... فجميع أفراد المجتمع لهم فرص متكافئة فى جميع مناص الحياة وفى الحقوق والواجبات ، نقول متكافئة • وليست متساوية والفرق هنا أن هذه الفرص تتوقف على ما لدى الفرد من قدرات أو امكانيات واستعدادات طبيعية والدرجة التى امكن تنميته اليها بحيث يتمكن من أداء الواجب الذى يفرض عليه أو أن يتولى المسئوليات التى تتطلب تقوفاً خصائص عقلية أو بدنية معينة • وفى مجال التعليم فان هذا المبدأ الديمقراطى يتطلب أن تتاح لكل فرد فرص التعليم الذى يلائمه كما ونوعاً الى أقصى درجة تسمح بها امكانياته الطبيعية • وبذلك يجب ألا يهمل تعليم أى فرد معوق فى المجتمع الديمقراطى بحجة عدم قدرته على الاستفادة من المناهج المقررة على التلاميذ العاديين ، بل يجب أن

توفر لكل منهم الفرص المتكافئة لكي يتعلم بالقدر الذي تسمح به قدراته وبالأسلوب الذي يتناسب مع نوع الاعاقة السمعية كانت أو بصرية أو بدنية أو عقلية الخ ...

٣ - عدد المعوقين في المجتمع المصري :

تجمع التقارير التي تصدرها منظمات الأمم المتحدة مثل منظمة الصحة العالمية ومكتب العمل الدولي ومنظمة أديونسكو وغيرها ... ، على أن نسبة انتشار المعوقين بالاعاقات المختلفة على مستوى العالم تبلغ حوالى ١٠٪ من مجموع السكان • على أن هذه النسبة قد تزيد إلى ١٢٪ في مجتمعات العالم الثالث حيث ينتشر الجهل وسوء التغذية والاصابات المرضية وغير ذلك من العوامل التي تسبب حدوث الاعاقات المختلفة • كما أن هذه النسبة قد تقل إلى حوالى ٨٪ في المجتمعات المتقدمة حيث تتوفر الرعاية الصحية والتغذية السليمة منذ الولادة وطرق الوقاية من الأمراض المختلفة الخ ••

وإذا اعتبرنا أن مصر باد وسط بين شعوب العالم فيمكن اعتبار أن نسبة المعوقين فيها تقدر بحوالى ١٠٪ من مجموع السكان وأن هذه النسبة تنطبق بالتقريب على أى شريحة عمرية (*) •

ويمكن اتخاذ هذه النسبة أساساً سليماً لأي تخطيط حكومي أو أهلي يتعلق برعاية المعوقين في مصر ، وبمعنى آخر يمكن القول بدرجة كافية من الدقة أن عدد المعوقين في مصر يقرب من ستة ملايين معوق (١٠٪ من مجموع السكان) حيث يقترب عدد السكان في

(*) يقوم اتحاد هيئات رعاية المعوقين في مصر بأجراء بحث شامل في الوقت الحاضر لتحديد حجم مشكلة المعوقين على مستوى الجمهورية كما يسعى إلى تضمين بيانات التعداد العام للسكان بعض المعلومات عن الاعاقات المختلفة مثل البصرية والسمعية والعقلية والبدنية •

الوقت الحاضر من ستين مليون نسمة ، وأن الاعاقات المختلفة تشمل البصرية والسمعية والجسدية (بتر أطراف - شلل أطفال الخ) ومرضين (مثل مرضى الجذام ومرضى الدرن الخ ..) •
واقع التربية الخاصة فى مصر :

وفى ضوء المبادئ والبيانات السابقة وعلى أساس أننا نسلم بأن شعب مصر يتمسك بالمبدأ الديمقراطى ويؤمن بالقيم الدينية فى دياناتها السموية كاسلوب فى الحياة واحترام قيمة الفرد ، فى ضوء ذلك كله يمكن أن نحاول الآن تبين مدى تطبيق هذا المبدأ الديمقراطى فى تعليم المعوقين فى مصر •

وسوف نقتصر هنا على التعرف عن واقع التربية الخاصة فى مرحلتى التعليم الأساسى (المرحلتين الابتدائية والاعدادية من سن ٦ - ١٤) على اعتبار أن التعليم فى هاتين المرحلتين تعليم إلزامى ، يلزم كل أب بإرسال أولاده للمدرسة كما تنظم السلطات الحكومية بتوفير الأماكن للدارسة لكل الأطفال الذين تقع أعمارهم فى هذه المرحلة العمرية (٦ - ١٤) •

وفيما يلى بعض البيانات التى استقيت من إحصاءات وزارة التربية والتعليم مع التقريب المسموح به رياضياً :

عدد الأطفال فى الشريحة العمرية (٦ - ١٤) المقيدين بالمدارس = ١٠ مليون طفل •

عدد الأطفال فى هذه الشريحة بالجمهورية يقرب من ١١ مليون طفل

أى أن الاستيعاب فى المدارس يبلغ حوالى ٩١٪ فى التعليم الأساسى وذلك بغض النظر عن التسرب من التعليم الذى قد يحدث خلال سنوات الدراسة ، ومعزى هذه الأرقام أن الاستيعاب فى مرحلة التعليم الأساسى يكاد أن يكون كاملاً (أكثر من ٩٠٪) وبالنسبة

المعوقين فإن عدد المعوقين فى نفس المرحلة العمرية لأطفال التعليم الاساسى وهو يقدر بعشرة فى المائة كما أسلفنا من عدد السكان فى نفس المرحلة العمرية (وهو ١١ مليون طفل) أى يقدر عدد الأطفال المعوقين فى المرحلة العمرية (٦ - ١٤) بحوالى ١١ مليون طفل غير أن عدد التلاميذ فى مدارس التربية الخاصة الحكومية والخاصة وفق احصاءات وزارة التربية والتعليم لعام ١٩٩٣/٩٢ لا يتجاوز ١٤٠٠٠ طفل أى بما لا يتجاوز ٣٪ من مجموع الأطفال المعوقين هم الذين ينالون قسماً من التربية الخاصة فى مؤسسات التعليم والباقيون أكثر من ٩٨٪ منهم أو ما يزيد عن مليون طفل معوق لا يجدون الرعاية التربوية والتعليمية التى هى من حقهم دون شك .

وقد يرجع السبب فى عدم اعطاء فئة المعوقين من الأطفال نفس الدرجة من الاهتمام التى أعطتها الوزارة لاستيعاب الغالبية العظمى من الأطفال فى سن مرحلة التعليم الاساسى ، نقول قد يرجع السبب فى ذلك الى ما تحتاجه التربية الخاصة من انشاء مدارس خاصة بها واعداد المعلمين المتخصصين فى هذا المجال التربوى والتجهيزات اللازمة المكلفة وغير ذلك من أعباء وتكاليف ترهق ميزانية الوزارة . غير أن التزامنا بالمبادئ التى سبقت الاشارة اليها تحتم علينا اعطاء مزيد من الاهتمام للتخطيط لاستيعاب هذه الفئة فى المدارس بالتدريج .

ومما يخفف من التكاليف المالية التى تحتاج اليها مثل هذه الخطط الطموحة أن الاتجاه الحديث فى التربية الخاصة هو عدم عزل المعوقين أو الموهبين والمتفوقين فى مدارس ومؤسسات مستقلة بقدر الامكان والعمل على دمج التلاميذ الذين يحتاجون لبرامج التربية الخاصة (معوقين أو موهبين) مع اقرانهم من التلاميذ العاديين لما عن طريق ايجاد فصول خاصة بهم فى المدارس العادية وذلك فى

حالة شديدي الإعاقة أو حتى توزيعهم فى الفصول العادية مع اقترانهم
العاديين ولكن مع تكليف المعلم برعايتهم رعاية فردية .

والخلاصة انه يتضح لنا مما سبق أن هناك مشكلة حقيقة تتعلق
بفئة ليست بالقليلة من أبناء الشعب تتطلب جهودا مشتركة للعمل على
حلها وتيسير الحياة لأربابها ، وهذه الجهود يجب ألا تقتصر الحكومة
وحدها بل يجب أن يشارك القطاع الأهلى التطوعى فى الاسهام
فى تقديم الخدمات والمساعدات اللازمة للتخفيف من حدة المشكلة .
ومن المقترحات التى نرجو أن تجد قبولا واهتماما لدى القيادات
التعليمية والقيادات الاجتماعية ما يأتى :

١ - التوسع فى استيعاب المعوقين والموهوبين بعد اكتشافهم فى
مدارس خاصة وفى الوقت نفسه استيعاب أعداد منهم فى المدارس
العادية أو فى فصول خاصة بهم فى المدارس العادية للحالات
شديدة الإعاقة .

٢ - تحتاج هذه الخطط الى التخطيط الموازى للتوسع فى أعداد
المعلمين المدربين فى التربية الخاصة لفئات المعوقين وفئات الموهوبين
المختلفة ، وتضمن مناهج كليات التربية لأعداد المعلم والمادة
بالمبادئ والأسس المتعلقة بالتربية الخاصة وكيفية رعاية وتنمية انتلاميا
غير العاديين ، وقيام كليات التربية بأعداد الأخصائيين والمرشدين
النفسيين وغيرهم من القيادات فى التربية الخاصة .

٣ - قيام كليات التربية ومراكز البحوث التربوية بإجراء البحوث
التطبيقية لتطوير مناهج التربية الخاصة وتحديثها فى ضوء التطورات
الحديثة والتقدم العلمى فى مجال علم النفس وعلم الاجتماع .

٤ - منح المعوقين بعض الامتيازات الشخصية التى تشعرهم
بتقدير المجتمع مثل امتيازات فى وسائل الانتقال وفى دخول المسارح
ودور السينما والحدائق مجانا .

الدكتور محمد يحيى طلعت .. في رحاب الله ..

بقلم محمود عبد العزيز يوسف

رئيس مجلس الإدارة

كان يوم ٧ مايو الماضى يوما رهيبا .. انقض علينا بأساه وفواجعه يوم راجعه فصدم نفوسنا ، وهز مشاعرنا ، وأفقدنا القدرة على استيعاب ما وجهته إلينا سطرة القدر لولا أن تداركتنا رحمة الله ورعايته وعنايته ، فالتزونا بإيماننا ، والتجاننا ليقيننا بألا نجزع ولا نفرع من قدر الله ومشيئته وإرادته ... فى هذا اليوم العصيب رحل عن دنيا غفينا الكريم الدكتور محمد يحيى طلعت ، فكان هذا الرحيل صدمة نفسية شديدة الوقع علينا جميعا ، وتركت آثارا هزت نفوسنا ، وطغت على مشاعرنا وعقولنا ، ولكن نادانا داعى الايمان فاصطبرنا واتجهنا الى الله مؤمنين بإرادته وقدرته ، فلا أعترض على مشيئته ولا راد لقضائه سبحانه القادر على أن يحكم على الناس بما يراه ... وتوجهنا الى الله سبحانه أن ينزل السكينة على أهله وذويه وأحبابه وعلينا جميعا ، ذلك لأن الدكتور يحيى طلعت لم يكن انسانا عاديا ، بل كان انسانا مميزا ... انسانا من طراز معين .. انسانا نادرا .. انسانا اكتملت فيه القدرات والمهارات والخبرات فى مجال الفكر والطم والثقافة ، وحسن الراى وشجاعة الحق ، ونواير الصفات وسلامة المنهج ، وكان نمونجا رائعا فى صياغة القرار وحسن الحوار ، وكان صاحب الرؤية السديدة والراى الصائب والقرار الحكيم ...

عرفت الدكتور يحيى طلعت على مدى ثلاثين عاما تلازمنا هذه السنين في مجالات العمل والحياة العامة ، فكان في هذه المجالات الرائد والقائد والفكر والمصلح المجدد ، وظهر كل ذلك وتأكد حتى وهو في ابتداء حياته الميدانية في مدارس التربية والتعليم أو التوجيه الإنشئ أو الإدارة المدرسية ، ولما اكتسبت خبراته في هذه المجالات اختير مديرا عام لإدارة غرب القاهرة التعليمية ، فضخ في هذه الإدارة من خبراته وقدراته ومفاهيمه ما جعلها أولى الإدارات في جودة العمل وبراءة الأداء وحسن النتائج ، وكان جميع المديرين العاملين يقتدون به ويتأسسون بأفكاره وجهوده ... وكان تنويع وزارة التربية والتعليم لثمرة أدائه العظيم أن اختارته الوزارة مديرا للمركز القومي للبحوث التربوية " وكيل وزارة " .

كل هذه التوجيهات القيادية مارسها الدكتور يحيى طلعت وهو متمكن صامد مقتدر واسع الرؤية في كل المجالات ... وهو الفارس في جميع الميادين ... رحمه الله .. وكانت علاقتي العريقة بالدكتور يحيى طلعت حافزا لأن نلتقى معا في مجلس إدارة رابطة خريجي معاهد وديارات التربية ومنذ بدايتنا في هذا المجلس اخترناه وكيلا للرابطة ومديرا لتحرير « صحيفة التربية » وتقبل هذه المسؤولية وتحملها بثقة وجدارة ، ونفخ في أنصيفة من روحه وفكره وعلمه وخبراته ما جدد شبابها ، وما أثري المادة العلمية والتربوية فيها ، ومما زاد من انتشارها ، ويفضل جهوده يصل عدد ما يطبع منها إلى أكبر رقم منذ إصدارها في يونيو عام ١٩٤٨م ، ولم يتأخر أي عدد منها عن الصدور وأو يوما واحدا .. رحمة الله عليك أيها الصديق العظيم ..

كثير من الناس يذهبون ولا ينكرهم أحد ... !!

ولكن الدكتور يحكى ظلمت ستظل نكراه العطرة فى مساحات واسعة من الزمن تحفظها الأيام له جزاء ما قدم من جهد مخلص ، وجهاد وفاق ، يهروءة انسانية ، ومبادئ نبيلة ، وخدمات سامية ..

ستحفظ نكراه دائما أسرته الكريمة « زوجته الفاضلة الصابرة وأنجاله الكرام » لأنه كان أكرم الآباء ونعم الزوج ، ورب أسرة من طراز فريد كان باراً بهم ، عطيلاً عليهم ، وبهم رءوف رحيم .

وسيحفظ نكراه على طول الزمن أصدقاءه الأوفياء ، ومحبيه فى مجال العمل والصحية ، لأنه أصل فيهم المبادئ القيمة ، وزرع فى نفوسهم القيم الصادقة ، ومارس معهم أفضل الأعمال ونشر بينهم أكرم الصفات الفاضلة ..

وأنت أيها الصديق الراحل الى جوار الله ... نم هانئاً على فراش من نور فى حباتك الأبدية ، وتنعم بما أفاضه الله عليك من خير ونعيم فى جنة الخلد جزاء ما قدمت من خير فى حياتك الدنيا « والآخرة خير وأبقى » ، وستظل نكراك فى ضميرى وعقلى وقلبى الى أن ينتهى العمر وعالى مدى الحياة ... والله نسأل أن يشمك برحمته وأن ينعم عليك بالخاود فى الجنة مع النبىين والصديقين والشهداء والصالحين ، وحسن أولئك رفيقا » .



هؤلاء تكلموا عنه

أقامت رابطة خريجي معاهد
وكليات التربية حفل تأبين للزميل
الراحل الكريم الدكتور محمد
يحيى ظلمت بمناسبة ذكرى
الأربعين قال فيه المتحدثون كثيرا
عن سيرته الطيبة ..

الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف قال :

عرفته منذ ثلاثين عاما .. انسانا شجاعا صادقا ملتزما بالحق ،
ويحمي رأيه بفكر خلاق وقدرة عامية متمكنة وخبرة رائدة ، وكنا هنا
في هذا الموقع نسعد بجواره ، ونستمع برأيه ..

كان بيننا انسانا شامخا شريفا ، فنيا قويا ، صاحب خلق كريم
لم أسمع منه على مدى السنين الطويلة التي تصادقنا فيها كلمة غير
كريمة بالنسبة لأي انسان ، ولم يكن في قلبه أي غل أو حقد لاحد ،
وكان انسانا في درجات الكمال رحمه الله رحمة واسعة ..

وقال : الدكتور صلاح قطب : مدير مركز تطوير العلوم :

أعبر عما يجول في نفسي من فقدان هذه الشخصية الكريمة التي
افتقدناها في كل مكان فنحن نبكي فيه الخلق والعلم والأخلاص والمحبة

وكل القيم الجميلة التي كان يتحلى بها وكنا نعجب بسلوكه وأفعاله
رحمه الله رحمة واسعة ..

واننى أعزى فيه مركز تطوير العلوم بجامعة عين شمس الذى
التحق به خيرا الدكتور يحيى طلعت منذ أن كان مديرا للمركز القومى
للبحوث التربوية واستمر عطاؤه الى آخر لحظة .

وقال الدكتور محمد حسونه : الأستاذ ورئيس شعبة بالمرکز القومي
للبحوث لقد عشت وزاملت وتعلمت على أيدي الدكتور يحيى طلعت ،
فلقد كان أكاديميا لامعا بين الأكاديميين، وكان اداريا قديرا بين القيادات
فى وزارة التربية والتعليم وفى المركز القومي للبحوث التربوية .

أهم سماته اننى كان يعتز بها كثيرا أنه كان رجل مبادئ لا يحيد
عن مبدأ ، وكان شجاعا فى وقت شحت فيه الشجاعة ، وكثيرا ما شاهدته
مع القيادات الكبيرة يتحدث بجرأة واقتدار ولا يميل عن الحق ، وكان
غارسا صاحب قرار ، ولكنه قبل اتخاذ قراره يستشير ويعمل فكره ثم
يتخذ القرار .

لقد كان لنا ظهيرا ... وكان الصدر الحنون الذى تعرض عليه
مشاكلنا سنظل نذكره بالخير ما حيينا ، وهو يعيش معنا بروحه ومبادئه
وتوجيهاته .

وقال الأستاذ عبد الجليل حماد مدير عام التعليم الابتدائى
بالوزارة .

كان الدكتور يحيى طلعت من أوفى الأوفياء ومن أكرم الكرماء
ويستحق الخلود والتخليد ، وأقول : انه رحمه الله خلد نفسه بنفسه
بما ترك لنا من أعمال جليلة ، ومثل عليا ، وعلم ننتفع به ويشهد بنكاته
وفكره وعبقريته .

لم يكن يعتمد على أحد ، ولا محسوبا لأحد ، وإنما كان شامخا مرفوع الرأس ، وكان مفتاح شخصيته حبه للعلم والعمل وبهما تدرج رحمه الله في السلم الوظيفي حتى نهايته ، وكنا هنا في رابطة خريجي معاهد وكليات التربية نستلهم منه الفكر الناصح والتصحح الأمين ، والرشد الواعي ، وقد وعينا منه الدرس وسنظل نحفظ ذكره ، وسنعيش دائما بما استفدناه من خلق ومبادئ وعلم وعمل .. رحمه الله رحمة واسعة لأن دراساته وبحوثه ومقالاته تعلم الناس والباحثين كثيرا .

بطاقة شخصية للدكتور يحيى طلعت

١ - تاريخ الميلاد : ٦ نوفمبر سنة ١٩٢٤م .

٢ - المؤهلات العلمية :

(أ) بكالوريوس في العلوم عام ١٩٤٦م

(ب) دبلوم معهد التربية عام ١٩٤٨م

(ج) دبلوم في طريقة تدريس العلوم عام ١٩٥٦م

(د) دبلوم في علم النفس عام ١٩٥٦م

(هـ) دكتوراه في الكيمياء الطبيعية من جامعة فيينا بالنمسا .

تطوير امتحان الثانوي العامة

إعداد/ دكتور محمد السيد حسونة
استاذ باحث

يشكل امتحان الثانوية العامة عبئا نفسيا شديدا على كل الأسر المصرية ، وليس مصدر ذلك الامتحان في حد ذاته ولكن الأمر يعود الى أن الامتحان يعقد في دورة واحدة في وقت محدد يتوقف على نتيجته مستقبل الطالب في الالتحاق بالتعليم الجامعي والعالي .

وإدراكا لوضع الامتحانات كعنصر من المنظومة التعليمية وليس كهدف لها ، وتصحيحا للأوضاع التي سادت المجتمع المصري ، وما كونه من اتجاهات سائدة نحو امتحان الثانوية العامة ، وخلق حالة توتر لدى الطلاب وأولياء أمورهم .

وانطلاقا من توجيهات السيد الرئيس محمد حسني مبارك رئيس الجمهورية بضرورة تخفيف العبء عن كاهل الأسرة المصرية ، وتوفير التعليم الجيد لأبنائها ، وتيسير الامتحانات بحيث تكون جزءا من عملية التقويم الشاملة التي تعتبر بدورها جزءا من المنظومة التعليمية .

قامت وزارة التربية والتعليم ، والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بإجراء دراسات علمية مقارنة لنظم امتحان الثانوية العامة في بعض الدول المتقدمة وهي جمهورية مصر العربية وخرجت من ذلك بالحقائق التالية :

ان نتيجة امتحان الثانوية العامة في الولايات المتحدة الامريكية « الدبلوم الأمريكي » تعتمد على مجموعة من المعايير أهمها :

- ١ - نتائج امتحانات السنوات الدراسية في المرحلة الثانوية .
- ٢ - نتائج الامتحانات الشهرية في السنة الدراسية الأخيرة والتي تتضمن أعمال السنة .

٣ - انتظام الطلاب فى المدرسة •

وهكذا لا يمثل الامتحان الأخير فى السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية الا جزءا من نتيجة الثانوية العامة الامريكية ، الامر الذى لا يجعل له عند الطلاب أو أولياء الأمور فى المجتمع الأمريكى أى رهبة ، فهو لا يزيد عن كونه جزءا من حلقة متكاملة ونموذجا متكررا من الامتحانات التى تعقدها المدرسة كل عام دراسى بل كل شهر من شهور الدراسة • وفى المملكة المتحدة تعتمد نتيجة الثانوية العامة على حق الطالب فى اختيار عدد من المواد من بين ١٨ مادة، من بينها ثلاث مواد محورية أساسية يؤدى فيها جميع الطلاب الامتحان • ويتشكل الامتحان من أكثر من مرحلة • ويتم على عامين دراسيين على الأقل وفى كل عام يعقد على دورتين • ولتطالب أن يختار عددا من المواد عليه أن يصل فيها الى مستوى معين عادى أو متقدم حتى يستكمل مستوى الثانوية العامة المؤهلة للالتحاق بالجامعات •

اما فى فرنسا فقد قدم وزير التعليم السابق مشروعا جديدا لتطوير امتحان البكالوريا ، وهى الشهادة المعادلة للثانوية العامة ، الى مجلس الوزراء فى خريف ١٩٩٢ ، يهدف الى التخفيف على الطلاب بحيث يتم تنفيذه اعتبارا من العام الدراسى ١٩٩٥/٩٤ •

وأهم ملامح هذا التطوير المقترح التحسين الكيفى لامتحان البكالوريا ، وطرح بدائل متعددة لتخفيف من رهبته وحدته ، وذلك من خلال إتاحتها لعدد من الفرص لدخول الامتحان بحيث لا يقتصر الأمر على مجرد الفرصة الوحيدة ، مع تطوير أساليب الامتحانات ، والأخذ فيها بالتجديدات التربوية فى هذا المجال ، وأساليب التقويم الحديثة ، هذا بالإضافة الى تعدد فرص الامتحان على أكثر من مرة تمكينا لمراجعة الزيادة المستمرة والمطردة فى اعداد الطلاب المتقدمين للثانوية العامة الفرنسية (البكالوريا) •

وفي ضوء هذه الدراسات العلمية ونتائجها عرض الأمر على المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي حيث وافق من حيث المبدأ على ضرورة تعديل بعض مواد قانون التعليم (٢٦ ، ٢٨ ، ٢٩) وذلك بما يحقق عقد امتحان الثانوية العامة على أكثر من مرحلة ، ووجود مواد اجبارية اختيارية ، وفتح فرص التقدم للامتحان دون قيد .

وفي الوقت الذي أرسل فيه مشروع بتعديل المواد ذات العلاقة بامتحان الثانوية العامة الى مجلس الدولة لوضع الصيغة القانونية ، تم عرض الأمر على الرأي العام والقنوات الشرعية فتم طرحه على لجنة الخدمات بمجلس الشورى ، وعلى لجنة التعليم بمجلس الشعب وعلى نقابة المعلمين وعلى لجنة التعليم بالحزب الوطني ، وخلال الصحف اليومية ، والمجلات ، وأجهزة الاعلام ضمانا لتحقيق ديمقراطية القرار . وبعد ذلك تم عرض المشروع على لجنة الخدمات ، فمجلس الوزراء حيث تمت الموافقة عليه ، وأحيل الى مجلس الشعب لصدور التعديلات في قانون التعليم في ضوء قرار السيد رئيس الجمهورية بمشروع قانون بتعديل أحكام التعليم .

وأخيرا صدر القانون رقم ٢ لسنة ١٩٩٤ بتعديل بعض أحكام القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المعدل بالقانون ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨

ومن أجل اتخاذ الخطوات الاجرائية لتنفيذ القانون عرض الأمر على المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي بجلسته المنعقدة في ٢٠/٤/١٩٩٤ حيث تمت الموافقة عليها وكذا وافق المجلس الأعلى للجامعات بجلسته بتاريخ ٢٦/٤/١٩٩٤

وفي ضوء ذلك صدر القرار الوزاري رقم ١٤٣ بتاريخ ١٥/٦/١٩٩٤ بشأن خطة الدراسة بمرحلتى الثانوية العامة (الصفيين الثانى والثالث الثانوى العام) اعتبارا من العام الدراسى ١٩٩٥/٩٤ وانطلاقا من كل ما سبق صدر القرار الوزاري رقم ١٤٤ بتاريخ

١٥/٦/١٩٩٤ بشأن نظام امتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة والذى سيعمل بموجبه اعتبارا من العام الدراسى ١٩٩٥/٩٤ والذى يعتبر بهتابة لائحة تنفيذية للقانون المعدل .

نظام الامتحان :

تناولت المادة الأولى من القرار الوزارى رقم ١٤٤ لسنة ١٩٩٤ تحديد نظام الامتحان بحيث يجرى الامتحان للحصول على شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة على مرحلتين المرحلة الأولى فى نهاية الصف الثانى الثانوى العام ، والمرحلة الثانية فى نهاية الصف الثالث الثانوى العام .

ويسمح للطالب فى نهاية كل مرحلة بالتقدم للامتحان فى المواد المقررة بها وذلك فى امتحان واحد أو اثنين .

١ - امتحانات المرحلة الأولى : (الصف الثانى الثانوى)

— يجرى امتحانان الأول خلال شهر مايو ، والثانى خلال شهر أغسطس من نفس العام .

— ويسمح للطالب الذى أتم دراسة المواد المقررة فى المرحلة الأولى (الصف الثانى) بأداء الامتحان الأول الذى يعقد خلال شهر مايو فى كل المواد المقررة أو بعضها .

— كما يسمح للطالب الذى رسب فى بعض المواد المقررة أو تغيب عنها أو أراد تحسين درجاته التى حصل عليها فى امتحان شهر مايو بأداء الامتحان فى هذه المواد فى الامتحان الثانى الذى يعقد خلال شهر أغسطس من نفس العام .

— يسمح للطالب الذى رسب فى كل أو بعض المواد المقررة أو تغيب فى امتحان شهر مايو أو أغسطس أو فيها أو أراد تحسين درجاته فيها بأداء الامتحان فى هذه المواد فى المرحلة الثانية فى امتحان

شهر مايو أو شهر أغسطس أو فيهما معا بالإضافة الى مواد المرحلة الثانية .

٢ - امتحانات المرحلة الثانية : (الصف الثالث الثانوى)

— يجرى امتحانان الأول خلال شهر مايو ، والثانى خلال شهر أغسطس من نفس العتنام .

— يسمح الطالب الذى أتم دراسة المواد المقررة فى المرحلة الثانية بأداء الامتحان الأول الذى يعقد خلال شهر مايو فى كل المواد المقررة أو بعضها .

— يسمح للطالب الذى رسب فى بعض المواد المقررة فى المرحلة الثانية أو تغيب عنها أو أراد تحسين الدرجات التى حصل عليها فى امتحان شهر مايو بأداء الامتحان فى هذه المواد فى الامتحان الثانى الذى يعقد خلال شهر أغسطس من نفس العام .

— اما الطالب الذى يرسب فى الامتحان الثانى للمرحلة الثانية الذى يعقد خلال شهر أغسطس عليه أن يؤدي الامتحان فى السنة التالية فى المواد التى رسب فيها أو تغيب عنها فى امتحانى المرحلة الثانية ، بالإضافة الى المواد التى سبق له أداء الامتحان فيها فى المرحلة الأولى سواء اجتازها بنجاح أو رسب فيها .

وفى حالة رسوبه فى المجموع الكلى فقط عليه أداء الامتحان فى المواد التى سبق له أداء الامتحان فيها فى المرحلة الأولى حتى ولو كان قد اجتازها بنجاح ، وله أن يختار بالإضافة الى ذلك مادة أو أكثر من مواد المرحلة الثانية للنجاح فى المجموع الكلى .

— الطالب الذى يرسب فى مادة أو أكثر أو تغيب عن أداء الامتحان فيها فى الامتحان الثانى للمرحلة الثانية الذى يعقد فى شهر أغسطس ، بالإضافة الى رسوبه فى المجموع الكلى للدرجات ، عليه أن يؤدي

الامتحان فى السنة التالية فى المواد التى رسب فيها أو تغيب عنها فى امتحانى المرحلة الثانية ، بالاضافة الى المواد التى سبق له أداء الامتحان فيها فى المرحلة الأولى سواء اجتازها بنجاح أو رسب فيها ، وله — اذا أراد — أن يختار مادة أخرى أو أكثر من المواد التى أدى الامتحان فيها بنجاح فى المرحلة الثانية وذلك لنجاح فى المواد التى رسب فيها بالنجاح فى المجموع الكلى .

— الطالب الذى يرسب فى مادة اختيارية تخصصية أو أكثر من مواد المرحلة الأولى أو تغيب عنها فى امتحانى مايو وأغسطس ثم يرسب فيها فى امتحانى مايو وأغسطس فى المرحلة الثانية أو تغيب عنها ، له — اذا أراد — أن يختار مواد اختيارية تخصصية أخرى بدلا منها فى السنة التالية ، مع الالتزام بما ورد بالبند ثالثا من المادة الثانية من هذا القرار .

الطالب الذى يرسب فى مادة اختيارية تخصصية أو أكثر من مواد المرحلة الثانية أو تغيب عنها فى امتحانى مايو وأغسطس له — اذا أراد — أن يختار مواد اختيارية تخصصية أخرى بدلا منها فى امتحانى السنة التالية ، مع الالتزام بما ورد بالبند ثالثا من المادة الثانية من هذا القرار .

المواد الذى يجرى فيها الامتحان :

وتختص المادة الثانية : من هذا القرار بتحديد المواد التى يجرى فيها الامتحان حيث يؤدى جميع الطلاب المتقدمين لامتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة الامتحان فى المواد الاجبارية والمواد التخصصية المقررة فى كل مرحلة من المرحلتين وذلك على النحو الآتى :

أولا : المرحلة الأولى (الصف الثانى الثانوى العام) :

١ — يؤدى الطالب الامتحان فى المواد الاجبارية فى مقرر الصف الثانى الثانوى العام لمواد التربية الدينية واللغة العربية واللغة الأجنبية الأولى ، وفى مادة اللغة الأجنبية الثانية .

٢ - يؤدي الطالب الامتحان في ثلاث مواد اختيارية تخصصية من المواد التالية :

الكيمياء - الأحياء - الرياضيات (١) - الجغرافيا - علم النفس والاجتماع - الجيولوجيا - والعلوم البيئية .

٣ - يجوز للطالب أن يؤدي امتحان المستوى الرفيع في مادة الأحياء أو الجغرافيا أو فيهما معا .

ثانيا : المرحلة الثانية (المصف الثالث الثانوى العام) :

١ - يؤدي الطالب الامتحان في المواد الاجبارية في مقرر المصف الثالث الثانوى العام في مواد التربية الدينية واللغة العربية واللغة الأجنبية الأولى وفي مادة التربية القومية .

٢ - يؤدي الطالب الامتحان في مادتين اختيارييتين تخصصيتين من المواد التالية :

الفيزياء - الرياضيات (٢) - التاريخ - الفلسفة والمنطق - الاقتصاد والاحصاء .

٣ - يؤدي الطالب الامتحان في مادة واحدة من المواد التطبيقية التالية :

التربية الفنية - التربية الموسيقية - الاقتصاد المنزلى - المجال الزراعى - المجال التجارى - المجال الصناعى - الحاسب الآلى .

٤ - يجوز للطالب أن يؤدي الامتحان في مادة واحدة أو مادتين من مواد المستوى الرفيع التالية :

اللغة العربية - اللغة الأجنبية الأولى - الرياضيات - الفلسفة والمنطق .

على ألا يزيد عدد مواد المستوى الرفيع التى يؤدي الطالب الامتحان فيهما عن مرحلتين معا عن مادتين فقط .

ولا تعتبر مواد المستوى الرفيع ضمن مواد الزنوب ولا تضاعف

درجاتها الى المجموع الكلى الا اذا حصل الطالب على ٥٠٪ من النهاية الكبرى المخصصة للمادة وتضاف بمعرفة مكتب تنسيق القبول بالجامعات والمعاهد .

ثالثا : عند اختيار الطالب المواد الاختيارية التخصصية التي يؤدي فيها الامتحان في المرحلتين يراعى أن يكون من بينها مادة واحدة من كل مجموعة من المجموعتين الآتيتين (أ ، ب) :

المجموعة (أ)	المجموعة (ب)
التاريخ	الرياضيات (١)
الجغرافيا	الرياضيات (٢)
الفلسفة والمنطق	الفيزياء
علم النفس والاجتماع	الكيمياء
الاقتصاد والاحصاء	الاحياء

الجيولوجيا والعلوم البيئية

ويجوز للطالب عند اختيار مادة الرياضيات أن يكتفى بمادة الرياضيات (١) ولا يشترط لمن يختار مادة الرياضيات (٢) أن يكون قد أدى الامتحان في مادة رياضيات (١) .

رابعا : تعتبر المواد الدراسية الآتية مواد نجاح ورسوب ولا تضاقه درجاتها الى المجموع الكلى للدرجات :

(أ) التربية الدينية .

(ب) التربية القومية .

(ج) المادة التطبيقية : (التربية الفنية — التربية الموسيقية —

الاقتصاد المنزلى — المجال الزراعى — المجال التجارى — المجال

الصناعى — الحاسب الآلى) .

خامسا : يعفى الطلاب المتقدمون لامتحان شهادة اتمام الدراسة

الثانوية العامة على نظام المنازل وطلاب الحصول الخدمات من الامتحانات

العلمى فى المواد التطبيقية .

وفي هذه الحالة تخصص الدرجة الكلية للمادة للامتحان النظري

التخفيض

وتتألف المادة الثالثة تحديد النهايات الكبرى والصغرى وأزمته الإجابة لجميع المواد تكون النهايات الكبرى والصغرى وأزمته الإجابة للمواد الإلزامية والتخصصية الاختيارية والمستوى الرفيع في المرحلة الأولى وفقاً لما ورد بالجدول رقم (١) ، وفي المرحلة الثانية وفقاً لما ورد بالجدول رقم (٢) وتكون بالنسبة للمواد التطبيقية وفقاً لما ورد بالجدول رقم (٣) وجميعها مرفقة بانقرار .

وتكون ائنهايات الكبرى والصغرى لامتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة في المرحلتين (اصفين الثانى والثالث الثانوى العام) وفقاً لما ورد بالجدول رقم (٤) .

ويعتبر الطالب ناجحاً في امتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة اذا حصل على النهايات الصغرى للمواد المقرر أداء الامتحان فيها في المرحلتين الأولى والثانية وحصل على النهاية الصغرى للمجموع الكلى للدرجات .

وبالنسبة لمواد اللغة العربية واللغة الأجنبية الأولى والتربية الدينية لا يعتبر الطالب ناجحاً فيها الا اذا أدى الامتحان في كل من مقرري المرحلتين الأولى والثانية وحصل على النهاية الصغرى المقررة لكل من هذه المواد .

وفي جميع الأحوال يحسب للطالب في النتيجة النهائية لامتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة أعلى الدرجات التى حصل عليها في امتحانات المواد المقررة في المرحلتين في سنتين متاليتين .

وبعد استعراض نظام الامتحان وتحديد المواد الدراسية على النحو السابق والوارد في القرار الوزارى ١٤٤ لسنة ١٩٩٤ يمكن أن نعرض لكيفية اختيار الطالب للمواد الدراسية بما يحقق رغبته في الالتحاق بالكليات التى يريدتها وذلك على النحو التالى :

أولاً : كيف تختار المواد للكليات علماً بأنك تدرس جزء من المواد التي تختارها في المصنف الثاني والباقي في المصنف الثالث حسب الجدول الموجود في الصفحة التالية

(أ) كليات الطب ومجموعاتها (ب) كليات الهندسة ومجموعاتها (ج) كليات الاقتصاد والاسن والاداب ومجموعاتها

أولاً : ٢ مواد اجبارية مؤهلة هي : أولاً : ٤ مواد اجبارية مؤهلة من بين :
أحياء • فيزياء • كيمياء • رياضيات • تاريخ • الجغرافيا • الفلسفة والمنطق
فلسفة ومنطق

• علم نفس واجتماع
• اقتصاد واحصاء

• علم النفس والاجتماع
• اقتصاد واحصاء

ثانياً : مادة واحدة من بين :
رياضة ١ رياضات ٢

• فيزياء • كيمياء • احياء
• جيولوجيا وعلوم بيئية

ثالثاً : نفس المواد الأساسية وهي :

عربي / دين / لغة أولى / لغة ثانية /
تربية قومية

أولاً : ٣ مواد اجبارية مؤهلة هي : أولاً : ٢ مواد اجبارية مؤهلة هي :
أحياء • فيزياء • كيمياء • رياضيات • فيزياء • كيمياء

ثانياً : تختار مادة واحدة من :
رياضة احياء •

• جيولوجيا وعلوم بيئية

ثالثاً : تختار مادة واحدة من :

• تاريخ • جغرافيا
• علم نفس واجتماع
• فلسفة ومنطق

ثانياً : تختار مادة واحدة من :
رياضة ١ رياضات ٢

• جيولوجيا وعلوم بيئية

ثالثاً : تختار مادة واحدة من :

• تاريخ • جغرافيا
• اقتصاد واحصاء

رابعاً : مادة تطبيقية من بين :
فنية / موسيقى / كمبيوتر / زراعة /
اقتصاد منزلي / تجاري / صناعي :

رابعاً : نفس المواد الأساسية وهي :
عربي / دين / لغة أولى / لغة ثانية /
تربية قومية

رابعاً : مع المواد الأساسية وهي :
عربي / دين / لغة أولى / لغة ثانية /
تربية قومية

خامساً : لمن يرغب :

• مادة أو مادتين مستوى رفيع

من بين :

جغرافيا / احياء / عربي / لغة أولى /

رياضة / فلسفة ومنطق .

يمكن دخول هذه الكليات أيضا لكل

من يحصل على :

٤ مواد علمية + واحدة أدبي

أو

٤ مواد أدبية + واحدة علمي

خامساً : مادة تطبيقية واحدة من بين :

فنية / موسيقى / كمبيوتر / زراعة /

اقتصاد منزلي / تجاري / صناعي .

سادساً : لمن يرغب :

• مادة أو مادتين مستوى خاص

من بين :

جغرافيا / احياء / عربي / لغة أولى /

رياضة / فلسفة ومنطق .

سادساً : لمن يرغب :

• مادة أو مادتين مستوى رفيع

من بين :

جغرافيا / احياء / عربي / لغة أولى /

رياضة / فلسفة ومنطق .

ثانيا : ماذا ستدرس في الصف الثاني وفي الصف الثالث وجدول

توزيع المواد على الصف الثاني والصف الثالث

المواد التي تتم دراستها في الصف الثاني :
أولاً : المواد الأساسية وتشمل :
عربي / دين / لغة أولى / لغة ثانية
ثانياً : ٣ مواد اختيارية من بين :
كيمياء - أحياء - رياضة ١ - جغرافيا
- علم نفس واجتماع - جيولوجيا
وعلم بيئة

ثالثاً : لمن يرغب :

مادة أو مادتين مستوى رفيع

من بين :

الجغرافيا - الأحياء

المواد التي تتم دراستها في الصف الثالث :
أولاً : المواد الأساسية وتشمل :
عربي / دين / لغة أولى / تربية قومية
ثانياً : اختيار مادتين من بين :
فيزياء - رياضة ٢ - تاريخ - فلسفة
ومنطق - اقتصاد وأحياء

ثالثاً : مادة تطبيقية من بين :

ثالثاً : نفس المواد الأساسية

فنية / موسيقى / كمبيوتر / زراعة /

اقتصاد منزلي / تجاري / صناعي

رابعاً : لمن يرغب :

مادة واحدة أو اثنتين مستوى رفيع

من بين :

عربي / لغة أولى / فلسفة ومنطق /

رياضة

دور التربية الوطنية في تكوين المواطن الصالح بمرحلة التعليم الأساسي

أ.د. • يوسف خليل يوسف

مقدمة ، لعله من المفيد أن نحدد مفهوم كل من التربية الوطنية ،
والمواطن الصالح ..

١ - التربية الوطنية

التربية عامة هي كل ما يؤدي إلى نمو الطاقات المتنوعة التي
أودعها الله في الإنسان على نحو يستهدف خيره ، وصالح مجتمعه •
وتشارك في التربية بشكل غير مقصود العديد من المؤسسات الاجتماعية
أما التربية التي نعالجها في هذا المقال فهي التربية المقصودة للأفراد
من خلال المدرسة • ويعطى « سوفيت » مفهومًا واسعًا للتربية من حيث
أما التربية التي نعالجها في هذا المقال فهي التربية المقصودة للأفراد
القدرات البدنية والاجتماعية والأخلاقية التي تتطلبها الجماعة التي ولد
بها ، والتي يجب أن يعمل فيها ، ويسمى علماء الاجتماع هذه العملية
بالتطبيع الاجتماعي أو بالتنشئة الاجتماعية (١) •

أما التربية الوطنية فالمقصود بها ، في الدراسة الحالية ، حصيلة
الخبرات التي تهيئها المدرسة سواء من خلال الأنشطة التي تتيحها
لتلاميذها ، أو من خلال المناهج الدراسية ، أو المناخ المدرسي ،
أو التعاملات اليومية للتلميذ مع أساتذته أو مع إدراك المدرسة مما يكفي
تنشئته تنشئة وطنية سليمة يحقق من خلالها الرقي لمجتمعه والسعادة

(١) د.ف. • سوفيت ، اجتماعيات التربية ، دراسة تمهيدية تحليلية ،

ترجمة محمد سمير حسانين ، طنطا ، مؤسسة سعيد للطباعة ، الطبعة

الثانية ، ١٩٧٧ ، ص ١٦ •

لذاته ، وتتفق الدراسة بهذا مع ما يراه عبد السلام عبد الغفار من أنها تلك العملية المخططة المنظمة المنسقة والمنقذة فى مداريسنا ، والتي تقوم على روى فلسفية معينة ، تأخذ فى اعتبارها العالم مما يؤثر فيه من قوى ومتغيرات ، وأيديولوجيات ، وصراعات ... كما تأخذ فى اعتبارها المجتمع المصرى بأهدافه ، بصعوباته بعقباته ، بفلسفاته ، فى صورة مستقبلية ، آخذين فى الاعتبار طبيعة الانسان بحقوقه الانسانية ، بواجباته والتزماته ، بالصورة التى نود أن ننشئ عليها أبنائنا بما يؤدى الى تحقيق أهداف المجتمع ، وبما يؤدى الى تماسكه واستمرارية نموه وتقدمه (١) .

٢ - المواطن الصالح :

فى محاولة لتحديد المقصود لغويا بلفظة « صالح » وما تشتمل عليه تجد أن « لسان العرب » (جزء ٤ ص ٢٤٧٨) يرى أن « الصلاح ضد الفساد ، صلح يصلح صلاحا وصلوحا ... وأصلح انشىء بعد فساد أى أقامه أما المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية (الجزء الأول - ط ٢ ص ٥٢) فيرى أن الصلاح زوال الفساد ، وصلح الشيء كان نافعا أو مناسبا ، والصالح المستقيم المؤدى لواجباته ، والصلاح الاستقامة والسلامة من العيب .

وعند اقتران لفظة « صالح » بلفظة « مواطن » نجد أن البعض يحدد المقصود بالمواطن الصالح بشكل يتسم بالقصور حيث يقصره على المشاركة الواعية فى الانتخابات ، وأداء الضرائب ، وممارسة عمله بانقدر الواجب من الكفاءة والاخلاص ، ووجه القصور فى هذا التحديد أنه يركز على أداء الفرد لمجموعة من المهام التى يتطلبها وطنه ، وهو أحد

(١) عبد السلام عبد الغفار ، ورقة عمل حول « حقوق الانسان والتربية » ، ورقة مقمة الى مؤتمر تعليم حقوق الانسان ، كلية الحقوق جامعة القاهرة ٩ - ١١ يونيو ١٩٨٧ ، ص ٤ .

الجوانب بالنسبة للمواطن الصالح وليس كلها ، ومن هنا يرى
 فينجستون ان يكون تحديد المواطن الصالح بأدبر درجة من الشمول من
 ناحية أداء المواطن لكافة الأعمال التي تمس بنى جلدته ، وتؤثر في
 الدولة ورخائها .. فالمواطن الصالح والذي هو نواة الدولة المثلى ،
 هو الذي يعتقد العزم على أن يكون جزءاً من المجتمع الذي يعيش فيه ،
 ويساهم في أعبائه ، ويضع مصلحة المجتمع قبل مصلحته الخاصة ،
 ويضحي برغباته الخاصة وراحته ووقته وماله في سبيل المجتمع اذا
 لزم الأمر (١) .

والمواطن الصالح الذي نقصد اليه في هذا الاطار ، وفي دراستنا
 هذه هو الفرد الايجابي المشارك في كل ما من شأنه ازدهار وطنه
 ورفعته ، والذي يتحلى بقدر كاف من الشعور بالانتماء الى هذا الوطن ،
 والتضحية من أجله ، كما أن المواطن الصالح هو المواطن المستنير القادر
 على التكيف مع التطورات المتلاحقة في مجتمعه ، المتفهم للأساليب
 الاجتماعية السليمة في ممارسة حقوقه .

وبحسب المادة (١٦) والمادة (١٧) من قانون التعليم العام
 رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، وتعديلاته بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ :
 — يهدف التعليم الأساسي الى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ
 واشباع ميولهم ، وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم ، والسلوكيات ،
 والمعارف ، والمهارات العملية المهنية التي تتفق وظروف البيئات
 المختلفة ...

— التأكيد على التربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية
 خلال مختلف سنوات الدراسة .

« والتربية الوطنية » بمفهومها الذي قدمناه وعلى ضوء أهداف

(١) ريتشارد لفينجستون ، التربية لعالم حائر . القاهرة : مكتبة
 النهضة المصرية ، ١٩٤٨ ، ترجمة وديع الضبع ص ١٢٧ .

التعليم الأساسى من حيث تنمية المواطن وتنشئة وطنية سليمة بأبعادها المختلفة ، ركيزة أساسية فى بنية التعليم الأساسى ومهامه .

وبعد ...

فالسؤال الذى يقفز الى بؤرة الاهتمام ويلج فى الاجابة عليه ،
أهو : ما مقومات ومواصفات المواطن الذى تصفه بأنه «مواطن صالح»؟
 والذى تنشده مصر فى الوقت الحاضر .. للاجابة على ذلك نقول : انه
 فى محاولة علمية قام بها بعض الخبراء الباحثين بالمركز القومى للبحوث
 التربوية ، حاولو استقراء هذه المواصفات من خلال الأدبيات والمراجع
 التى عالجت هذا الموضوع ، أسفرت جهودهم عن استكشاف قائمة لهذه
 المواصفات ، وتم استطلاع الرأى بشأنها من جانب خمسين من العاملين
 التربويين فى ميدان التعليم الأساسى من موجهين ومديرى مدارس ،
 ومدرسين وانتهت القائمة الى الصورة الموضحة بعد (١) :

- ١ - يفهم مبادئ الدين فهما سليما •
- ٢ - يعرف كيفية ممارسة شعائر الدين •
- ٣ - يعرف أنماط السلوك الحميد التى تتوافق مع مبادئ الدين •
- ٤ - يعتز بالعقيدة الدينية التى يؤمن بها دون غلو أو تطرف •
- ٥ - يحترم عقائد الآخرين •
- ٦ - يعرف بعض الأساسيات عن وطنه (موقعه - ثرواته -
 خطط تنميته الخ ..) •
- ٧ - لديه بعض المعارف عن العالم خارج نطاق الوطن •
- ٨ - يعرف تاريخ وطنه وقرائه الحضارى •

(١) المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، شعبة التخطيط

التربوى ، سنسئل : سبتمبر ١٩٩٣ •

- ٩ - يعرف الجوانب المختلفة للبيئة المحيطة به •
- ١٠ - يفهم طبيعة المشكلات في بيئته •
- ١١ - يفهم جوانب مشكلة الزيادة السكانية •
- ١٢ - يفهم جوانب مشكلة الادمان •
- ١٣ - يعرف التقريمات الجغرافية للوطن وحدود كل منها •
- ١٤ - يعرف مهام السلطات الادارية المحلية •
- ١٥ - يعرف وظائف مختلف السلطات في الدولة (التشريعية - التنفيذية - القضائية) •
- ١٦ - يعرف المبادئ الرئيسية التي تستند اليها الديمقراطية •
- ١٧ - يفهم آراء الآخرين ويفسح صدره لتلك الآراء •
- ١٨ - يعرف الواجبات الملقاة عليه كمواطن •
- ١٩ - يعترف بانتتمائه لوطنه ويدافع عن قضاياها •
- ٢٠ - يعترف بالتقاليد المصرية والتراث الحضارى المصرى •
- ٢١ - يشعر بأهمية الوحدة الوطنية •
- ٢٢ - يعرف الشخصيات الوطنية البارزة التي لعبت دورا هاما في تاريخ الوطن •
- ٢٣ - يتابع الأحداث الجارية في مصر وخارجها •
- ٢٤ - يعرف حقوق الانسان وحرياته الأساسية •
- ٢٥ - يقدر قيمة العلم ومنجزاته •
- ٢٦ - يدرك أهمية الأمم المتحدة والمنظمات التالية لها في حفظ السلام •
- ٢٧ - يعرف دور العلم في حياتنا الحديثة •
- ٢٨ - يتقبل المواقف التي تتطلب مسئولية •
- ٢٩ - يتمسك بحقوقه في المجتمع •
- ٣٠ - يتواءم مع الجماعات التي ينخرط فيها •

٣١ - لديه مشاعر الحب والإخاء والتسامح تجاه أبناء الشعوب الأخرى •

٣٢ - لا يتقبل أى شكل من أشكال التمييز العنصرى •

٣٣ - يقدر قيمة الابتكارات والاختراعات •

٣٤ - يميل الى العطاء وانتضحية فى سبيل المجموعة •

٣٥ - يتقبل ذاته ويثق فى قدراته •

٣٦ - ينجز باتقان ما يقوم به من أعمال •

٣٧ - يزددى ما يقوم به من أعمال فى انتوقيات المحددة •

٣٨ - يتبادل مع الآخرين الآراء بسعة صدر •

٣٩ - يستخدم ما لديه من مهارات لخدمة بيئته ومجتمعه •

٤٠ - يخطط لما يريد فى حياته اليومية من خلال تفكير

وترتيبات عمله •

٤١ - يلتزم فى تعاملاته بمبادئ الدين والسلوكيات المقبولة بالمجتمع

٤٢ - يربط الحقائق العلمية بأسبابها بعيدا عن التفكير الخرافى •

٤٣ - لديه قدر من المهارة فى التعامل مع التكنولوجيا •

٤٤ - يمارس العادات السليمة ويتعد عن العادات الضارة بالصحة

كالمدخين مثلا - النظافة - عدم الاستحمام فى الترع ...

ومن خلال فحص البنود السابقة لمواصفات « المواطن الصالح »

يتبين ما يأتى :

أولا : أن بعض سمات المواطن الصالح يتمثل فى « الجانب المعرفى »

القائم على الفهم الصحيح ، كما هى فى حال فى بنود أرقام :

١ ، ٢ ، ٣ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥

١٦ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٧ ، ٢٨

والبعض الآخر من المواصفات يتمثل في « الجانب المهارى » أى
فى المهارات التى يمكن أن يكتسبها تلميذ التعليم الأساسى من خلال
الممارسات العملية ، كما هى الحال فى بنود أرقام :

٣٧ ، ٤١ ، ٤٤ ، ٤٥

والبعض الثالث من المواصفات يتبلور فى الاتجاهات الوجدانية
والعقلانية التى يناط بمدرسة التعليم الأساسى أن تربيها فى نفوس
وعقول أبنائها : كما هى الحال فى بنود أرقام :

٤ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٣ ، ٣٣ ، ٣٤
٣٥ ، ٣٩ ، ٤٢

ثانيا : أن تطبيع أبناء التعليم الأساسى بالمواصفات والسمات
المرجوة بغية اعدادهم للمواطنة الصالحة ، ليست قاصرة على مادة
محددة ، وانما ••• كما سبقت الاشارة ••• بتحقيق بتكامل الخبرات المتاحة
لتلميذ التعليم الأساسى من خلال ما يلقاه من أساتذته ، وإدارة المدرسة ،
والقائمين على الأنشطة المدرسية بألوانها ومجالاتها المختلفة •

وبهذا الصدد ، تجدر الاشارة الى أن التربية الوطنية فى مرحلة
التعليم الأساسى بحلقته الابتدائية والاعدادية كانت مادة مستقلة ضمن
مجموعة المواد الاجتماعية ، وقد أدمجت المادة فى السنوات الأخيرة
ضمن مناهج الدراسات الاجتماعية ، ولم تعد مادة مستقلة بذاتها ،
فكان من الطبيعى أن فروع الدراسات الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا)
وسائر المواد الدراسية الأخرى فى التعليم الأساسى كالعلوم واللغة
العربية والتربية الدينية ••• الخ • تسهم بنصيب فى معالجة العديد
من المفاهيم والمضامين والأنشطة التى كانت تعالجها مادة التربية الوطنية
فيمارس سبق •

وواقع الأمر ، فمن خلال الدراسة التحليلية لأهداف المواد الدراسية المختلفة والموضوعات المقررة ، والأنشطة الصفية والأنشطة اللا صفية ، بمرحلة التعليم الأساسي ، نلاحظ أن سائر مواصفات « المواطن الصالح » متضمنة بها طبقا لمعيار المواصفات التي سبقت الإشارة إليها .

بيد أن القضية تتعلق فى المقام الأول بمدى ما تلقاه هذه الأهداف وتك الموضوعات من عوامل ، مساعدة لتحقيقها فى الواقع التطبيقى أو ما تلقاه من تعويق أو تدعيم الأمر الذى تتدخل فيه العديد من العوامل المتشابكة التى لا يمكن فصل آثارها السلبية على نتائج التنشئة الوطنية الصالحة ...

فمن العوامل المساعدة التى يمكن أن تهيئها المدرسة لتحقيق العديد من مواصفات الوطنية الصالحة فى البناء العقلى ، والوجدانى ، والاجتماعى ، للنشئة ما يأتى :

١ - أن توفر المدرسة للتلميذ فرصة المشاركة فى بعض جوانب إدارة المدرسة .

٢ - أن توفر المدرسة للتلميذ فرصة لزيارة بعض المؤسسات فى البيئة المحلية .

٣ - أن توفر المدرسة للتلميذ الفرصة لربط الحقائق العلمية واستخدام المنهج العلمى فى التفكير .

٤ - أن توفر المدرسة للتلميذ الفرصة لانجاز أعماله فى توقيت محدد ..

٥ - أن توفر المدرسة للتلميذ الفرصة للتدريب على المناقشة ، والاستماع للآخرين .

٦ - أن توفر المدرسة للتلميذ الفرصة للممارسة فى خدمة البيئة وحل مشكلاتها .

٧ - أن توفر المدرسة للتعلم فرصة التدريب على التخطيط .
 ٨ - أن توفر المدرسة للتعلم فرصة ممارسة العادات السليمة .
 وأما عن العوامل المؤثرة التي تتأثر بالمدرسة في الواقع التطبيقي
 عن أداء رسالتها في تنشئة أبنائها النشأة الوطنية الصالحة والتي عوامل
 متشابكة لا يمكن فصل آثارها السلبية على نتائج التنشئة الوطنية
 المرجوة .

ومن بين هذه العوامل المؤثرة ما يأتي :

١ - الفصول الدراسية كثيرًا ما تكون مزدحمة بالتلاميذ مما يعوق
 فرص الحوار والمناقشة .

٢ - الأنشطة الطلابية بخير من الدارس غير كافية .

٣ - كثير من الدارس لا تتوافر بها المرافق المطلوبة للتنشئة
 السليمة .

٤ - كثير من المعلمين لم يتلقوا تدريبًا كافيًا على الأساليب المتطورة
 في كيفية تكوين وتشكيل المواطن الصالح .

٥ - كثير من معلمي التعليم الأساسي مثقلون بأعباء كبيرة بما
 لا يسمح بصقل شخصيات التلاميذ .

٦ - سلوكيات بعض معلمي التعليم الأساسي تجعلهم قدوة غير
 صالحة أمام التلاميذ .

٧ - كثير من المعلمين ليست لديهم الواقعية للاهتمام بتكوين
 شخصيات التلاميذ .

٨ - طرق التدريس المتبعة غالبًا ما تغفل أهمية المناقشة وابداء
 الرأي .

٩ - يعتقد الكثير من المعلمين أنه لا وقت لديهم لتناول المفاهيم
 المرتبطة بتربية تلاميذهم للمواطنة .

- ١٠ - الصلة بين المدرسة ومؤسسات البيئة ضعيفة .
- ١١ - الصلة غير كافية بين مدارس التعليم الأساسى والمؤسسات الأخرى المشاركة فى تكوين المواطن الصالح (الصحافة - الإذاعة - التليفزيون) .

١٢ - الاهتمام المركز حول التحصيل المعرفى للتلاميذ والامتحانات وذلك من جانب المعلمين وإدارة المدرسة معا .

هذا ، ولعل مما يجب أن نؤكد أنه مسئولية تنشئة المواطن الصالح ، لا تقع على عاتق التعليم الأساسى وحسب ، وإنما يشاركها فى النهوض بهذه المسئولية مؤسسات أخرى على جانب كبير من الأهمية ، وفى دقمتها وسائل الإعلام :

أن كلا من الإعلام والتعليم سبيل اتصال بين (مرسل) و (مستق) لتوصيل رسالته هى العلم . وإذا كان الإعلام مطلقا فى توصيل المعلومات ، فإن التعليم مقيد بمراحل زمنية أو مناهج وهى موضوعات محددة ومتلقين محددين . وقد يتكامل الإعلام والتعليم باستخدام الوسائل الإعلامية الإيضاحية فى العملية التعليمية ، وبتقديم المقررات التعليمية عن طريق وسائل الإعلام .

وإذا كانت أول مهام الإذاعة المسموعة والمرئية هى الإعلام ، والتثقيف ، وكان التثقيف يدخل معنى التوعية . فمن ثم ، كانت توعية المواطنين بحقوقهم وواجباتهم وتثقيفهم باتجاهات المجتمع ، وتبصيرهم بقضاياها ، هى مهمة إعلامية وواجب قومى تفرضه طبيعة الرسالة الإعلامية .

وإذا كان التزام الإذاعة المسموعة والمرئية فى التنمية واجب وطنى قومى ، فإن هذا الدور فى مجال تنشئة المواطن الصالح يتمثل فى مجال التنمية الفكرية والسياسية وهى تنمية مغنوية تسهم فى بناء الإنسان المصرى ، وفى ترسيخ القيم الاجتماعية والوطنية والإنسانية وتحسين مبادئ الأخلاق فى نفوس وأفهام الناشئة .

تأثير برنامج تدريبي مقترح باستخدام التدريب الذهني والمدعم بالأداء العملي على تحسين مستوى الأداء لبعض مهارات الكب للاعبات الجميز الناشئات

د. مرفت محمد سالم

مدرس بكلية التربية الرياضية للبنات

بالقاهرة - جامعة حلوان

المقدمة ومشكلة البحث :

لقد تطورت رياضة الجميز تطورا هائلا من انواحى الفنية والقدرة على الخلق والابتكار لحركات جديدة على أجهزته المختلفة حيث يعبر عن ذلك بوضوح ما يشاهد فى بطولات العالم والدورات الأولمبية من الارتقاء والتقدم فى مجال الاداء المهارى .

الا أن الجميز فى مصر مازال يعاني من العديد من المشاكل كى يلحق بركب التطور العالمى ، وذلك ليس فقط بالنسبة للمستويات العالية ولكن أيضا على مستوى قطاع الناشئين ومن هنا زاد اهتمام الباحثين فى الفترة الأخيرة لبحث العوامل التى تؤدى الى سرعة اكتساب اللاعبات للمهارات المختلفة ووصولهن الى أعلى مستوى من الاداء الفنى ويعتبر المجال النفسى ضمن المجالات التى لاحقها المتخصصون فى التدريب الرياضى بالبحث والتجربة نظرا لأهميتها ، وكذلك يعتبر احد العوامل الرئيسية التى تؤثر بدرجة واضحة فى تصديد المستوى الرياضى (٧ : ١٦) .

وهناك بعض الأساليب الحديثة التى تم استخدامها فى السنوات الأخيرة لتنمية وتطوير مستوى الاداء المهارى فى عمليتى التعليم والتدريب على حد سواء ومن هذه الأساليب أسلوب « التدريب الذهني

Mental Training

ويعرفه سبيكر Spilker (١٣ : ٨٩ - ٩٢) بأنه عملية تكرار

التصور الذاتى الارادى لخط سير حركة رياضية معينة ، ويحتوى هذا
التصور على عوامل الرؤية والسمع والاحساس بالحركة والمكان والزمن .
أى كل ما يختص بالحركة ولكن بدون الاداء الفعلى لها ، ويشير الى
فاعلية استخدام هذا النوع من التدريب حيث أنه يؤدي الى تقليل زمن
التعليم وكذلك تثبيت القدرات الحركية .

وقد اتفق كل من فريهر Fruher (١٠) ، وبنسك Weineck
(١٥) على فاعلية وإيجابية استخدام هذا النوع من التدريب وتأثيره على
العملية التدريبية .

وتشير أيضا فريدة عثمان ومحمد عبد انبى (٤ : ١٩٥٤) الى ان
استخدام التدريب الذهنى المدعم بالاداء العملى يؤدي الى نتائج أكثر
إيجابية من استخدام التدريب العملى بمفرده ، على أن يسبق استخدام
التدريب اذهنى وصول المتدرب الى درجة جيدة أو متقدمة من التصور
الحركى .

ورياضة الجمباز من الرياضات ذات المهارات التى لا حصر لها الامر
الذى استوجب ضرورة تصنيفها الى مجموعات على أن تضم كل مجموعة
الحركات المتشابهة ، وقد قسمت فضيلة سرى (٥ : ١٠٨ ، ١٠٩) نقلا
عن اوكران مهارات الجمباز الى مجموعات تكتيكية وهما
مجموعة حركات القوة ، مجموعة حركات المرجحة ، واذا نظرنا الى
مجموعة حركات المرجحة نجدها تشكل جزءا رئيسيا فى حركات الجمباز ،
وتعتبر حركات الجمباز بمتعتبر حركات الكبيد الدراسة ضمن حركات
المرجحات .

وجهاز العارضتين المختلفتين الارتفاع هو أحد أجهزة جمباز البنات
ويتميز الاداء على هذا الجهاز بالاستمرارية والتسلسل والسرعة ،
وحركات الكب قيد الدراسة من المهارات الهامة التى تؤدي فى جميع
مستويات المنافسة (١١ : ٣١٦) وهى أيضا من المهارات الاجبارية

والمقررة على الألعاب الناشئات تحت ١٢ سنة ، وتخضع لمجموعة من أهم المجموعات الحركية على جهاز الدراسة الأولى وهي مجموعة حركات الكب ، وتعتبر حركات الكب إحدى المهارات الأساسية التي يتحتم على لاعبة الجمناز اداؤها بالتقان لما لها من أهمية كبيرة متمثلة في الانتقالات المتبادلة بين العارضتين ، كما توفر تلك الاستمرارية المطلوبة في الإداء على جهاز الدراسة حيث ان نهاية هذه الحركات تعتبر بداية لحركات أخرى كما انها تستخدم كبداية للجمل الحركية وأحياناً تشكل الجزء الرئيسى من الجملة كما تعتبر أداة ربط بين المهارات المختلفة داخل الجملة الحركية ، لذا فهي عامل حيوى ورئيسى على جهاز الدراسة حيث ان قانون التحكيم يعاقب على التوقف للراحة بالخصم من درجة اللعبة (٨ : ١٠) .

وقد حاول بعض الباحثين مثل أوكران Ukran بورمان Borrmann نقلاً عن يحيى محمد (٩ : ٥) دراسة التصميم الفنى لمسار حركات الكب ، والبعض الآخر حاول ايجاد العلاقة بين انقوة العضلية والخصائص الديناميكية المميزة لأداء حركات الكب على جهاز المتوازيين للرجال (٩) ، أو العلاقة بين حركة الكب للارتكاز ومستوى الاداء على جهاز متوازي الانسبات (٨) ، وهناك بعض الدراسات اهتمت بتنمية عنصر أو أكثر من عناصر اللياقة البدنية الخاصة بمجموعة حركات الكب وتأثير ذلك على مستوى الاداء المهارى لبعض الكبات على متوازي الرجال (٢) ، (٣) . ولم توجد على حد علم الباحثة دراسة سابقة قد استخدمت التدريب الذهنى والدعم بالاداء انعمائى لتنمية الجانب المهارى والخاص بمهارات الكب على جهاز العارضتين المختلفتى الارتفاع بالنسبة للاعبات الناشئات .

مما سبق ومن خلال الاطلاع على الاجابيات الجديدة والخاصة باللاعبات الناشئات على جهاز العارضتين المختلفتى الارتفاع وجدت

أن مهارات الكب تمثل ثلاث التمرين تقريبا ، وكذلك من خلال خبرة الباحثة كمدربة سابقة فقد لاحظت ضعف مستوى الاداء المهارى للاعبين على هذا الجهاز بصفة عامة ومهارات الكب بصفة خاصة . وأيضا لاحظت أن اللاعبين يأخذون وقتا طويلا فى تعلم المهارات الجديدة وقد يرجع ذلك الى الأسلوب المتبع فى التدريب حيث الاكتفاء بتكرار الاداء للمهارة المؤداة مع اصلاح الاخطاء ، وبذلك لا يتم تجربة الاساليب الحديثة للتدريب مثل التدريب ذهنى والذى سوف يؤدى الى التصور الكيامل للحركة قبل الاداء مما قد يؤدى الى سرعة التعلم الحركى وتحسين مستوى الاداء .

وهذا ما دعا الباحثة الى وضع برنامج مقترح باستخدام التدريب ذهنى والمدعم بالاداء العملى وذلك للتعرف على تأثير هذا البرنامج على تحسين مستوى الاداء لبعض مهارات الكب للاعبين الجيبار الناشئات .

فروض البحث :

١ - يؤثر البرنامج المقترح باستخدام التدريب ذهنى والمدعم بالاداء العملى تأثيرا ايجابيا على تحسين مستوى الاداء لبعض مهارات الكب للاعبين الجيبار الناشئات .

الدراسات المرتبطة :

قامت سامية فرغلى وآخرون (١٩٨٩) بدراسة تهدف الى التعرف على مدى فاعلية وكفاءة برنامج تدريبي مقترح فى رفع مستوى بعض القدرات الحركية الخاصة ومستوى الاداء لمهارة الشقلبة الجانبية مع ربع لفة وقد اجريت على طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية الرياضية للبنات بالاسكندرية وعددهن (٦٠) طالبة ، وقد أسفرت نتائج البحث الى أن تنمية القدرات الحركية الخاصة الى جانب التدريب ذهنى

والارشاد المهارى المدعم بالاداء العملى يؤدى الى رفع مستوى أداء
مهارة البحث (١) •

اجراءات البحث :

١ - منهج البحث :

تم استخدام المنهج التجريبي باستخدام مجموعتين ، احدهما
تجريبية والاخرى ضابطة وذلك لمناسبته بطبيعة هذا البحث •

٢ - عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث عمديا من اللاعبات الناشئات تحت ١٢ سنة
بمنطقة القاهرة وبعد حصر العدد الكلى للاعبات وجد أن عددهن (٤٥)
لاعبة ثم تم استبعاد (٧) لاعبات لاجراء التجربة الاستطلاعية عليهن
فأصبح عدد اللاعبات (٣٢) لاعبة ، ثم استبعدت (٤) لاعبات لعدم
استكمالهن للقياسات انقبالية وتجربة البحث وبذلك أصبح العدد (٢٨)
لاعبة ، وقادت الباحثة بتقسيم أفراد العينة الى أزواج متماثلة فى
متغيرات السن ، الطول ، انوزن ، العمر التدريبي ، وقد تم توزيع لاعبة
من كل زوج متماثل لاحدى المجموعتين ، وكان عدد كل مجموعة (١٤)
لاعبة ، ثم تم اجراء قرعة لتحديد المجموعة التجريبية والضابطة ، وقد
تم تكافؤ المجموعتين فى مستوى الاداء المهارى لمهارات الكب المختارة •
والجدول التالى يوضح تكافؤ مجموعتى البحث •

يتضح من نتائج الجدول رقم (١) انه لا توجد فروق دالة
احصائيا فى جميع المتغيرات المؤثرة فى التجربة مما يدل على تكافؤ
المجموعتين •

أدوات البحث :

١ - الطول مقاسا بالريستاميتير لاقرب سم •

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم « ت »
للمجموعتين البحث في المتغيرات التي تم على أساسها التكافؤ
(ن = ٢٨)

المتغيرات	وحدة القياس	الاجزء التجريبية		الاجزء الضابطة		قيمة ت	الدالة
		١	٢	١	٢		
الطول	سم	١٤١,٠٧١	٨٤,١٠٧	١٤١,٥٧١	٨٠,٧٤٢	٢,٢٢٣	غير دال
الوزن	كجم	٢٦,١٤٢	١,١٤١	٢٧,٢١٤	١,٣٥١	٢,٢٢١	غير دال
السن	بالسنة	١١,١٤٨	٢,٢٢١	١١,٢٥٧	٢,٢٤٥	٢,٢٠٣	غير دال
الحركه التدريجيه	بالسنة	٥,١٤٢	٢,٢٤٥	٥,٠٧١	٢,٢٥١	٢,٢٥٣	غير دال
الكب بالمرجه المنحنيه للارتكاز الامامى على العارضه السفلى	درجة	١,٢٦١	٨,١٨	١,٠٦٦	١,٢٧١	١,١٢٥	غير دال
الكب بالمرجه المنحنيه على العارضه السفلى	درجة	١,٠٢٦	٢,٧٧١	١,٢٥٠	١,١٤٥	١,٢٣٠	غير دال
الكب للتعليق على العارضه العليا	درجة	١,٢٦٢	٨,٥١	١,٠٠٠	١,٢٥٠	١,٨١٨	غير دال

قيمة « ت » الجدولية (٢,٠٥٢) عند مستوى ٠,٠٥

٢ - الوزن مقاسا بالميزان الطبى .

٣ - تم تقييم مستوى الاداء لبعض مهارات الكب والمقررة بالجملة الاجبارية للاعبات الناشئات تحت ١٢ سنة وتؤدى المهارات متسلسلة بنفس ترتيبها بالجملة المقررة كما يلى :

(أ) من الوقوف الداخلى الموازى مواجهه العارضه السفلى الكب

بالمرجه المنحنيه للارتكاز الامامى على العارضه السفلى Glide Kip

(ب) المرجه للخلف لاداء الكب بالمرجه المنحنيه على العارضه

السفلى للتعليق على العارضه العليا Glide Kip — Catch High Bar

(ج) الكب من التعليق على العارضه العليا للوصول الى وضع

الارتكاز الموازى الخارجى على العارضه العليا

Hang on Hb, Kip — Up to Support

وقد تم انتقـيـم باستخدام طـريـقة المـجـالـفـين بـواسـطـة ٤ مـحـكـمـات
ورئـيـسـة وـهـن مـعـتـمـدات مـن الـاتـحـاد المـصـري لـنـجـمـيـاز وـكـل وـاحـدة مـنـهـن
تـعـطـى درـجـة لـلـاعـبـة ، وـتـقـوم رـئـيـسـة المـحـكـمـات بـشـطـب الدـرـجـة العـلـيـا
والمـسـفـلى وـالدـرـجـة تـحـتـسـب مـن مـتـوسـط الدـرـجـتـيـن المـتـوسـطـتـيـن وـذـلـك
لـكـل مـهـارة مـن مـهـارات الـكـب عـلى حـدة .

وقـد تـم تـحـديـد قـيـمـة كـل مـهـارة مـن مـهـارات الـكـب المـخـتـارـة بـخـمـسـة
درـجـات مـوزـعة كـالتـالـي :

١٥

— المـرحـلة التـمـهـيـديـة

٢

— المـرحـلة الرئـيـسـيـة

١٥

— المـرحـلة النـهـائـيـة

(وـصـف مـواـحـل الحـركـة لمـهـارات الـكـب مـلـحـق رـقـم (١))

الـبرـنـامـج التـجـريـبي :

هـدف الـبرـنـامـج :

تـحـسـيـن مـسـتـوى الـاداء المـهـارى لـبـعض مـهـارات الـكـب بـاسـتـخـدام
التـدريـب الذـهـنى وـالمـدعم بـالـاداء العـلمـى لـلـاعـبـات الـجـمـبـاز النـاشـئـات .

التـقسـيـم الزـمـنى لـلـبرـنـامـج :

قـامـت البـاحـثـة بـتـنـفـيـذ الـبرـنـامـج عـلى المـلـابـطـات النـاشـئـات لـمـدة ٩
أسـابـيـع وـقـد قـسـم الـبرـنـامـج عـلى ٢٧ وـحـدة تـدريـبيـة بـواقـع ٣ وـحـدات
تـدريـبيـة فـى الـاسـبـوع أـيـام الـسـبـت ، الـاثـنـيـن ، الـارـبـعـاء لـلمـجـمـوعـة
التـجـريـبيـة ، الـاحـد ، الـثـلاثـاء ، الـخـمـيس لـلمـجـمـوعـة الضـابـطة وـقـد اسـتـغرـق
زـمـن الـوـحـدة التـدريـبيـة (٦٠) دـقـيـقة ، عـلى أن يـتم تـنـفـيـذ الـبرـنـامـج مـن
السـاعـة ٥ مـسـاء الـى ٦ مـسـاء ، الـيـوم التـالـي يـتم تـدريـب المـجـمـوعـة
الضـابـطة فـى نـفس المـيعـاد ، وـقـد قـسـمـت البـاحـثـة الزـمـن عـلى المـجـمـوعـة
التـجـريـبيـة وـفـقـا لـلـآتـي :

- ١ - الاحماء ١٥ ق
- ٢ - تنمية الجانب المهارى باستخدام التدريب الذاتى والمادى
بالاداء العملى على جهاز العارضتين المختلفتين الارتفاع ٢٠ ق
- ٣ - التهيئة ١٥ ق

أما بالنسبة للبرنامج المتبع والذي تم تطبيقه على المجموعة
انضابطة فقد قسم كالاتى :-

- ١ - الاحماء ١٥ ق
- ٢ - تنمية الجانب المهارى باستخدام الاداء العملى فقط لمهارات
الكب قيد الدراسة مع التكرار على جهاز العارضتين المختلفتين
الارتفاع ٤٠ ق
- ٣ - التهيئة ١٥ ق

وقد تم توحيد تدريبات الاحماء والتهيئة لمجموعة البحث
التجريبية والضابطة :-

- ١ - الاحماء بالجرى حول الملعب مع تدريبات لجميع اجزاء
الجسم كالرأس والرسغين والكتاف والاذرع والجذع والبطن والارجل
والامشاط مع تدريبات للمرونة .

- ٢ - تدريبات لتنمية الجانب المهارى باستخدام التدريب الذاتى
والمادى بالاداء العملى وقد تم التدريب على كل مهارة من مهارات الكب
المختارة لمدة ثلاثة اسابيع كالتالى :

- (١) فى الاسبوع الاول :
- ١ - تم الشرح الشفوى للمهارة كاملة من جانب الباحثة .
- ٢ - تم عرض نموذج مصور لمهارة الكب بالمرجحة المنحنية
للارتكاز الامامى على العارضة السفلى .
- ٣ - التدريب بالاداء العملى على المرحلة التمهيدية للحركة .

(ب) فى الاسبوع الثانى :

- ١ - تم عرض نموذج مصور لنفس المهارة السابقة .
- ٢ - الاستماع الى مسجل لتذكير اللاعب بخط سير الحركة .
- ٣ - التدريب بالاداء العملى على المرحلة الرئيسية للحركة .

(ج) فى الاسبوع الثالث :

- ١ - تم تكرار ماتم فى الاسبوع الثانى رقمى (١) ، (٢) .
- ٢ - التصور الكامل للحركة من جانب اللاعب مع التركيز على عملية الشعور بالحركة والاحساس بالمراحل الصعبة فيها .
- ٣ - التدريب بالاداء العملى على المرحلة النهائية للحركة ، ثم أداء المهارة كاملة .

ثم بدأت الباحثة فى التدريب لمهارتى الكب الثانية والثالثة بنفس الطريقة السابقة ولمدة ثلاثة أسابيع لكل مهارة على أن يتم زيادة فتره التدريب الذهنى خلال التدريب وذلك عن طريق استخدام التدريب الذهنى لمدة دقيقتين فى بداية التدريب ، ثم الاداء العملى ثم تكرار التدريب الذهنى مرة أخرى فى منتصف التدريب ، ثم يكرر الاداء العملى .

- ٣ - تمرينات للاسترخاء : وتشتمل تمرينات للمرونة والاطالة والمرجمات البطيئة .

أسس البرنامج التدريبى المقترح :

- ١ - الشرح الشفوى للمهارة ككل من جانب الباحثة .
- ٢ - عرض نموذج مصور على اللاعبات يشمل على ايضاح كامل للمراحل الفنية للحركة (ملحق رقم (١)) .
- ٣ - الاستعانة بمسجل يتم الاستماع اليه فى بداية الاسبوع الثانى من التدريب الذهنى ولمدة دقيقتين وذلك لتذكير اللاعب بخط سير الحركة .

٢ - التصور الكامل للحركة من جانب الملاحظة مع التركيز على
عملية الشعور بالحركة والاحساس بالمواد الصلبة فيها وذلك في بداية
الاسبوع الثالث ولادة دقيقتين

٥ - تم استخدام التدريب الذهني بعنونة الاسبوع الاول من برنامج
التجربة عملاً بقواعد هذا النوع من التدريب والتي ايشير طرط قبل
الاستخدام وصول المتعلم للتصور الحركي على مستوي معين
(١٣ : ٩٢) : ولذلك تم العمل باستخدام نموذج مصور حتى نهاية
الاسبوع الاول ، وفي بداية تعلم مهارتي الكتب الثانية والثالثة .

٦ - حدد أونس جان Owanés Jan نقلاً عن فريدة عثمان ومحمد
عبد الغنى (٤ : ١٩٥٦) مدة التدريب الذهني من (٣٠ - ٣) دقائق
فقط حتى لا تتأثر عملية التركيز الفكري نتيجة لتعب الجهاز العصبي
المركزي ، ويمكن أن يكرر التدريب الذهني أكثر من مرة خلال الوحدة
التدريبية الواحدة .

الدراسة الاستطلاعية :

قامت الباحثة بدراسة استطلاعية يوم الخميس الموافق
١٩٩٣/٥/٢٧ على عينة قوامها (٧) لاعبات من غير عينة البحث
بهدف تجريب تدريبات البرنامج المقترح وقد أسفرت النتائج عن مناسبة
البرنامج المقترح للاعبات .

التجربة الأساسية :

(١) القياس القبلي :

تم اجراء القياسات القبلية لمتغيرات البحث المختارة على مجموعة
البحث يوم الاحد الموافق ١٩٩٣/٥/٣٠ .

(ب) تطبيق البرنامج :

تم تطبيق البرنامج التجريبي المقترح على المجموعة التجريبية

داخل صالة الجيمباز بنادى الشمس الرياضى فى الفترة من الاربعاء الموافق ١٩٩٣/٦/٢ الى الاثنين الموافق ١٩٩٣/٨/٢ وفى نفس الوقت تم تطبيق البرنامج التقليدى المتبع على المجموعة الضابطة .

(ج) القياس البعدي :

تم اجراء القياسات البعدية لمتغيرات البحث المختارة على مجموعتي البحث فى يوم الاربعاء الموافق ١٩٩٣/٨/٤ .

وقد عولجت البيانات احصائيا باستخدام المتوسط الحسابى والانحراف المعياري واختبار « ت » للمجموعات المرتبطة المتساوية العدد وذلك للتعرف على مدى التحسن فى مستوى الاداء لبعض مهارات الكب المختارة كما توضحها دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدي .

فى الجداول من رقم (٢) : رقم (٤) .

عرض النتائج ومناقشتها :

(أ) عرض النتائج :

جدول (٢)

دلالة الفروق بين القياس القبلى والبعدي للمجموعة التجريبية
فى مستوى الاداء لمهارات الكب

(ن = ١٤)

مستوى الاداء لمهارات الكب	القياس القبلى		القياس البعدي		قيمة ت	الدلالة
	١	٢	١	٢		
الكب بالرجحة النخبة للارتكاز الامامى على المعارضة المقلية .	١,٣٢١	١,٢٦٨	١,٤٥٧	١,٤٩١	١,٦٣	دال
الكب بالرجحة النخبة على المعارضة المقلية التعلق على المعارضة المقلية .	١,٣٢١	١,٢٦٨	١,٤٥٧	١,٤٩١	١,٦٣	دال
الكب من التعلق على المعارضة المقلية للارتكاز الجازى الامامى الخارجى .	١,٣١٣	١,٢٥٩	١,٤٠٠	١,٤٤٢	١,٦٦٨	دال

قيمة « ت » الجدولية (٢,١٦٠) عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٢) وجود فروق دلالة احصائيا بين

القياس القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية فى مستوى الاداء لمهارات الكب المختارة عند مستوى (٠.٥ ر) لصالح القياس البعدى .

جدول (٣)

دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدى
للمجموعة الضابطة فى مستوى الاداء لمهارات الكب

(ن = ١٤)

مستوى الاداء لمهارات الكب	القياس القبلي		القياس البعدى		قيمة ت	الدلالة
	٢	٤	٢	٤		
الكب بالمرجحة المنحنية للارتكاز الامامى على العارضة السفلى .	١٠٢٦	١٢١	١٠٠	١٢٠٠	٢٠٢٦	غير دالة
الكب بالمرجحة المنحنية على العارضة السفلى للتعلق على العارضة العليا .	١٢٥٠	١١٥	١٥١	١٢٢	١٠٢	غير دالة
الكب من التعلق على العارضة العليا للارتكاز الموازى الامامى الخارجى .	١٠٠٠	١٥٠	١١١	١٢١	٢٢٠	دالة

قيمة « ت » الجدولية (٢١٦٠ ر) عند مستوى (٠.٥ ر)

يتضح من الجدول رقم (٣) وجود فروق دالة احصائية بين القياس القبلي والقياس البعدى للمجموعة الضابطة فى مستوى أداء مهارة الكب من التعلق على العارضة العليا للارتكاز الموازى الامامى الخارجى وذلك عند مستوى (٠.٥ ر) .

كما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى مستوى أداء مهارتى الكب بالمرجحة المنحنية للارتكاز الامامى على العارضة السفلى ، الكب بالمرجحة المنحنية على العارضة السفلى للتعلق على العارضة العليا وذلك بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة الضابطة .

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة احصائية بين القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في جميع القياسات الخاصة بمستوى الاداء لمهارات الكب قيد الدراسة وجميعها عند مستوى (٠.٥) لصالح المجموعة التجريبية .

جدول (٤)

دلالة الفروق بين القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الاداء لمهارات الكب

(ن = ٢٨)

الدالة	قيمة	القياس البعدي		القياس القبلي		مستوى الاداء لمهارات الكب
		٢	١	٢	١	
دال	٠.٨١٥	١٠٥	١٨٠٠	٨١١	٤١٥٢	الكب بالرجعة النخبة للارتكاز الالامي على المارضة السفلي
دال	٠.٨٦١	١٥١	١٨١٢	٨١٥	٣١٠٢	الكب بالرجعة النخبة على المارضة الظفر للتملق على المارضة العليا
دال	١.١٥٥	٢١١	١٨٢١	٨١١	٤١٠٠	الكب من التملق على المارضة العليا للارتكاز الموازي الالامي الخارجي

قيمة « ت » الجدولية (٢٠٥٢) عند مستوى (٠.٥) .

(ب) مناقشة النتائج :

أشارت نتائج جدول رقم (٢) الى وجود فروق دالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية عند مستوى معنوية (٠.٥) لصالح القياس البعدي في مستوى أداء الكب المختارة ، وتري الباحثة أن ذلك يرجع الى وضع تدريبات وثيقة الشبه والارتباط بشكل الاداء لمهارات الكب قيد الدراسة ، وكذلك استخدام الذهنى والمدعم بالاداء العملي مع عرض لمراحل أداء المهارات المختارة مما أعطى الفرصة الى تصور هذه المهارات والاسترجاع والربط الذى يهدف الى تعديل الاستجابة والوصول الى الاداء الافضل .

تأثير استخدام الترامبولين على التحكم فى الهبوط والثبات
ومستوى أداء الدورة الهوائية الخلفية المكورة كنهاية على جهاز
عارضة التوازن وبعض عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالمهارة

د. مرفت محمد أحمد الطوانسى

مدرس دكتور بكلية التربية الرياضية
للبنات بالقاهرة

تطالعنا بطولات العالم والألعاب الأولمبية بما استحدثت فى مهارات
الجمباز والتي حظت بتطور سريع فى السنوات الأخيرة . مما قربت
عليه ارتفاع درجات صعوبة المهارات وذلك بالنسبة للتمرينات الاجبارية
والاختيارية فى كل المستويات تحت (٨ ، ١٠ ، ١٢ سنة والفريق
القومى) وانخفضت من ناحية أخرى درجات صعوبة كثير من المهارات
من درجة الصعوبة القصوى الى الدرجة الأقل منها ، وهذا الامر يتطلب
من الملاعبات التوافق فى ادماج كثير من العناصر كالمخاطرة والابتكار
وفن الاداء ودرجة الصعوبة للحركات المختلفة فى الفراغ والدورانات
حول محاور مختلفة .

جهاز عارضة التوازن هو احد أجهزة جمباز البنات الأربعة والذي
يمثل صعوبة عند لاعبات الجمباز ، وترجع صعوبة الاداء عليه الى طبيعة
تكوينه حيث ان عرض العارضة ١٠ سم فقط ويبلغ ارتفاعه عن الأرض
حوالى ١١٠ سم (٧ : ٤٢٤) . وتتميز الحركات التى تؤدى عليه
بخصائص معينة حيث السلاسل الاكروباتية والسلاسل الجمبازية
والحركات المركبة السريعة ويتطلب الاداء عليه بما يسمى بنهايات الجمل
الحركية وذلك من على احدى نهايتى العارضة .

ويمثل الهبوط بعد نهاية الجمل الحركية احد الابعاد الهامة المؤثرة

هي تقييم الاداء ان تكون بالوقوف على مقدمين معا ، وتشير المادة (٣٢) الى الخصم حتى (٣٠) من الدرجة اذا قام اللاعب بعدة خطوات أو وثبات بعد النهاية ، والخصم من (٣٠ - مرة) من الدرجة ، أيضا في حالة الارتكاز باليدين أو بيد واحدة على الأرض أو الجلوس أو أية سقطات أخرى (١ : ٢٣ - ٢٨) .

وتقع أهمية الهبوط من على الجهاز في انه آخر انطباع تتركه اللاعب قبل اعلان الدرجة ولذا يجب ان يكون مؤثرا ومعبرا عن قدراتها المهارية حيث يرى ميتشيل Mitchell أن الهبوط لا يعبر عن نهاية الجمل الحركية فقط ولكنه أيضا يعطى انطباعا كاملا عن مكوناتها ويجب ان تتميز بمستوى عال من الضعوية (١٨ : ٧٤) .

وتتميز النهايات على جهاز عارضة التوازن تبعا للاجباريات على الدورات الهوائية واللفات حول محاور الجسم - الأمر الذي يتطلب مرور الجسم بمرحلة وجوده بالفراغ في الهواء (مرحلة الطيران) وتبعا لطبيعة الجهاز ليس فقط الهبوط ولكن أيضا الثبات والاتزان .

واحتفاظ اللاعب بالاتزان بعد نهاية الحركة وقبل واثناء لحظة الهبوط أمر بالغ الأهمية ، الأمر الذي يعكسه اعطاء عشر من الألف في الدرجة والذي يفصل في ترتيب اللاعبات والفوز في البطولات المختلفة .

ولقد اشار بورمان Borrmann (١٤ : ٥٨) عبد الله العريان (٣ : ٨٠) الى ضرورة توافر أجهزة التدريب والتعليم المساعدة التي يمكن من خلالها جعل المواقف التعليمية أكثر فاعلية وحيوية ويؤكد بورمان على وجود وسائل لتدريب المساعدة مثل الترامبولين وغيره . فهو يساعد على امكانية تنفيذ المهارات الحركية الصعبة كخطوة مرحلية

نحو الانتقال باللاعب الى الاداء تحت الظروف الطبيعية للمنافسة ، وقد ذكر لوكن وويلووفى Loken & Willowghby ان الاداء على جهاز الترامبولين يعمل على تنمية الاحساس بتغير مكان الجسم من خلال الانتقال من حركة لأخرى وكذلك بزمان وإيقاع وتوافق الحركة ، وكذلك يساعد على تقوية عضلات الرجلين هذا الى جانب الشعور بالثقة من خلال الاداء بطريقة ممتعة ومرغوب فيها (١٦ : ٥٠) •

ولقد تناولت بعض الابحاث نهايات الجمل الحركية كدراسة على عبد الرحمن ، طاحة حسين (٥) وهذا من جانب التحليل الحركي للوقوف على الاداء الأمثل ، بينما قام محمد العربى شمعون (٨) بدراسة مرحلة التحكم فى الهبوط والثبات وذلك من جانب تقييم مستوى الاداء • وكذلك الدراسة التى قام بها يحيى الجمل (١١) وذلك بالعمل على تحسين مرحلة الهبوط والثبات لجهاز العقلة •

وترى الباحثة ان الدورات الهوائية بأنواعها المختلفة وأشكالها المتغيرة تتفرد بطابعها الخاص فى خط سير الحركة ويعتبر الجزء الأساسى والهام فيها الوثب الى أعلى (الدفع بالرجلين) • ومن خلال اطلاع الباحثة على الاجاريات للاعبات تحت ١٠ سنوات وجدت الباحثة ان المهارة المقررة هى الشقابة الجانبية مع إلفة المتبوعة بدوره هوائية خلفية مكوره كنهاية على جهاز عارضة التوازن •

ولقد لاحظت الباحثة من خلال عملها كمحكمة دولية ان الغالبية العظمى من لاعبات الجمباز لا يستطعن التحكم فى الهبوط والثبات بعد اداء نهاية الجملة الحركية على جهاز عارضة التوازن مما يترتب عليه تعرض اللاعب للخصم ، كما أظهرت الدراسة التى قام بها العربى شمعون أن أكبر نسبة فى السقوط بين الأجهزة كان على جهاز عارضة التوازن ، وقد يرجع ذلك لعدم الارتفاع الكافى (مرحلة الطيران) •

الجهاز ويوصى بضرورة اعداد برامج تعمل على زيادة فترة الطيران قبل الهبوط لاتاحة الفرصة للثبات (٨ : ١٠٤٢) .

وفى هذا الصدد يشير « ارنولد وستوكس Arnold & Stock » أن الهبوط الصحيح المتقن يمكن ان يتحقق فى حالة ما اذا سبقه طيران كاف يسمح للجسم باتخاذ الوضع الصحيح المناسب للاتصال بتسطح الأرض ويكون هذا أولا بالمشطين ثم الكعبين مع ثنى الركبتين والفخذين لامتناس قوة الهبوط (١٢ : ١٦٨) ، وتتفق معهم « سلاميللا Salmela » أن الصعوبة التى تتمثل فى القدرة على التحكم فى آخر المراحل الفنية وهى الهبوط ترجع الى عوامل منها المحاولة فى السيطرة على الجسم وهو فى الهواء (١٧ : ٨٢) .

وانطلاقا من ذلك رأت الباحثة الاستعانة بجهازى الترامبولين (الكبير - والصغير) فى المراتب والتدريب محاولة منها للوقوف على مدى تأثير استخدام الترامبولين على التحكم فى الهبوط والثبات على جهاز عارضة التوازن .

هدف البحث :

يهدف البحث الى التعرف على :

— تأثير استخدام الترامبولين على التحكم فى الهبوط والثبات بعد اداء نهاية الجملة الحركية على جهاز عارضة التوازن .

— تأثير استخدام الترامبولين على تحسين مستوى اداء مهارة الدورة الهوائية الخلفية المذكورة كنهاية على جهاز عارضة التوازن .

— تأثير استخدام الترامبولين على تنمية بعض عناصر اللياقة البدنية المرتبطة باداء مهارة الدورة الهوائية الخلفية المذكورة .

فروض البحث :

— يؤثر التدريب باستخدام الترامبولين تأثيراً إيجابياً على التحكم في الهبوط والثبات بعد أداء نهاية الجملة الحركية على جهاز عارضة التوازن لدى ناشئات الجمباز تحت ١٠ سنوات •

— يؤثر التدريب باستخدام الترامبولين تأثيراً إيجابياً على مستوى أداء مهارة الدورة الهوائية الخلفية المكورة كنهاية على جهاز عارضة التوازن •

— يؤثر التدريب باستخدام الترامبولين تأثيراً إيجابياً على عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بأداء مهارة الدورة الهوائية الخلفية المكورة كنهاية على جهاز عارضة التوازن •

الدراسات المرتبطة :

قام كل من « بلاور وليفيلين » ١٩٦٩ (١٣) Blauer & Leuvellyn بدراسة كان هدفها المقارنة بين الدورة الهوائية الخلفية في القفز في الماء وعلى جهاز الترامبولين ، استخدم فيها ثلاثة من لاعبي القفز في الماء وثلاثة آخرون من لاعبي الترامبولين ، وتم تصويرهم من الجانب لتحليل حركات الدوران بواسطة المحكمين ، وكان من أهم نتائجها أن الأداء الحركي على الترامبولين يجعل اللاعبين أكثر تحكماً لأجزاء الجسم المختلفة •

كما قام كل من « على عبد الرحمن ، طلحة حسين » ١٩٨٤ (٥) بدراسة كان هدفها التعرف على الخصائص الكينماتيكية لبعض نهايات الجمل الحركية على عارضة التوازن ، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية وتكونت من لاعبتين من « نادي التوفيقية للآتس » وقد استخدم المنهج الوصفي من خلال التصوير السينمائي والتحليل الكينماتوجرافي

وتحددت مهارات النهاية ، العورة الهوائية المكورة والمنحنية والمستقيمة مع لفة حول المحور الطولي الى جانب العجلة الحرة بدون يدين . وقد تم التوصل الى تحديد سرعة وزاوية انطلاق الجسم للهبوط من عارضة التوازن خلال الحركات قيد الدراسة وأوصى الباحثان بأهمية اداء النهايات الحركية كمهارات اكروبات على سطح الأرض بنفقت أسلوب أدائها على عارضة التوازن .

وأجرى « يحيى الجمل » ١٩٨٥ (١١) دراسة كان هدفها التعرف على تأثير برنامج مقترح لتحسين المراحل النهائية للهبوط والثبات للاعبين المستويات العالية في رياضة الجمباز على جهاز العقلة . وقد اختار عينة البحث من أعضاء الفريق القومى المصرى بلغ عددها ستة لاعبين واستخدم أربع اختبارات لتقدير وقياس الهبوط والثبات الى جانب مستوى الاداء . وطبق البرنامج المقترح لمدة تسعة أسابيع بواقع ثلاث وحدات تدريبية أسبوعيا وقد أوصت الدراسة بالاستفادة من البرنامج وأجراء دراسات مشابهة على مختلف الأجهزة .

كما أجرى « محمد شمعون » ١٩٨٧ (٨) دراسة كان هدفها التعرف على طابع التحكم في الهبوط والثبات بعد نهايات الجمل الحركية بين أبطال العالم في رياضة الجمباز وقد اختار عينة عمدية شملت جميع اللاعبين واللاعبات المشتركين في البطولة الثانية « الفردى العام » من بطولة العالم في الجمباز لسنة (١٩٨٥) وقد استخدم استمارة ملاحظة النهايات الحركية على أجهزة الرجال ، على أجهزة النساء وتوصل الى ان نسبة التحكم في الهبوط والثبات بعد نهاية الجمل الحركية تزداد لدى اللاعبين عنها لدى اللاعبات وأوصى بزيادة التحكم في الهبوط والثبات وتجنب السقوط على جهاز العقلة للرجال والبنات

ممارسة التوازن للناشئات وذلك من خلال البرنامج الذى يعمل على زيادة فترة الطيران قبل الهبوط ولائحة المراجعة للثبات ١/١٢

وأيضا قامت ناهد خيري ١٩٩١-٩٤ (٤) بدراسة كان هدفها تصميم برنامج بدنى مهارى مقنن لتحصين مرحلة هبوط الناشئة الامامية على انيدين على حصان القفز للناشئات وذلك على عينة (١٠) عشر ناشئات من محافظة الشرقية مستخدمة المنهج التجريبي وقد قامت بقياس عناصر اللياقة البدنية الخاصة بالمرحلة الفنية المرتبطة بجهاز حصان القفز وتوصلت الى ارتفاع مستوى اداء مرحلة الهبوط وارتفاع مستوى اداء اللاعبات للمهارة قيد البحث .

اجراءات البحث :

١ - منهج البحث :

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي باستخدام التصميم التجريبي التجريبية القبضية البعدية باستخدام مجموعة واحدة تجريبية وهى تعتبر طريقة مناسبة لطبيعة هذه الدراسة لصغر حجم عينة لاعبات الجمباز بـ جـ مـ ع (المجتمع الاصلى) .

٢ - عينة البحث :

تم اختيار عينة عمدية من لاعبات الجمباز الناشئات تحت ١٠ سنوات بمنطقة القاهرة وتشمل على ١٢ اثنتى عشرة لاعبة وعدد العينة يمثل ٨٥٪ من مجتمع البحث حيث العدد الكلى ١٤ لاعبة . وقد قامت الباحثة بإيجاد اتجانس بين أفراد عينة البحث وذلك بإيجاد معاملات الالتواء لمتغيرات البحث (السن - الطول - الوزن - العمر - التدريبي - اختبارات التحكيم والثبات - درجة الهبوط والثبات - مستوى اداء الدورة الهوائية الخلفية المذكور - وعناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالمهارة كما يوضح الجدول التالى بعد :

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوسيط ومعاملات

الالتواء في متغيرات البحث المختارة

ن = ١٢

المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	معاملات الالتواء
السن	بالشهر	١١٦ر٥	٤ر٨٢	١١٥ر٥	٦٢ر
الطول	سم	١٢٦ر٨٢	٢ر٢٨	١٢٧ر	٢٢ر
الوزن	كجم	٢٧ر٢٥	١ر٦٠	٢٧ر	٤٦ر
العمر التدريبي	بالشهر	٥٤ر٢٠	٦ر٢٦	٥٤ر	١٤ر
اختبارات التحكم والثبات	اختبار الدمجيات	درجة	٢ر٠٨	٢ر	٢٦ر
	- اختبار دوران الرأس	ث	١٧ر٠٨	١٧ر	١٤ر
	- الوثب في الهواء مع الدوران	درجة	٢ر٦٦	٢ر	١٥٦ر
	- الوثب على المشطين	ث	٤ر٢٢	٤ر٥	٢٢٢ر
اختبارات اللياقة المرتبطة بالمهارة	درجة الهبوط والثبات	درجة	٢ر٠٨	٢ر	٢٦ر
	اختبار نيلسون للتوازن الحركي	ث	٢٠ر٣٣	٢٩ر	١٢٢ر
	مستوى أداء الدورة الهوائية	درجة	٢ر٤٤	٢ر٤٥	٦ر
	الخلفية المكورة	سم	٩٤ر٩١	١٨ر٤٧	٧٩ر
اختبارات اللياقة المرتبطة بالمهارة	- الوثب العريض من الثبات	سم	٢٥ر١٦	٤ر٤٨	٢٦ر٥
	- الوثب العريض من الثبات	سم	١١ر٦٦	٨ر	١١ر
	- الجري الارتدائي ١٠×٤ م	ث	٥٨ر٠٨	١٢ر٩١	٥٥ر
	- الشد لعضلات الظهر	كجم	٥٨ر١٦	٦ر٢٤	٥٧ر٥
	- الدفع بالرجلين	كجم	٩٦ر٥	٧ر٦٨	٩٧ر٥
	- مرونة لعضل اللخد الأيسر	درجة	١٠٠ر	٧ر٩٥	١٠٠ر٥
	- مرونة لعضل اللخد الأيمن	درجة			

يتضح من الجدول ان معاملات الالتواء لعينة البحث في السن ، الطول ، العمر التدريبي - اختبارات التحكم والثبات ومستوى الاداء للمهارة - عناصر اللياقة المرتبطة بالمهارة قيد البحث قد تراوحت بين (٢٠٦ر - ٢٢٥ر) أي انحصرت بين ما يدل على أن عينة البحث تمثل مجتمعا اعتداليا في هذه القياسات ، وبذلك فأفراد البحث متجانسة .

أدوات البحث

- ١ - السن بالنسبة لأقرب شهر •
 - ٢ - جهاز رستميتز لقياس الطول •
 - ٣ - ميزان طبي لقياس الوزن •
 - ٤ - العمر التدريجي لأقرب سنة •
 - ٥ - اختبارات التحكم والثبات والتي سبق بتقنياتها على لأعلى
 - الجمباز يحيى الجمل (١١) •
 - اختبار الدحرجات •
 - اختبار دوران الرأس كاملا في دوائر •
 - الوثب لأعلى مع الدوران ٥٤٠° (لفة ونصف حول الجسم) •
 - الوقوف على المشطين الذراعان مائلا عاليا (غلق العين) •
 - (المرفق رقم (١) يوضح طريقة قياس الاختبارات بالتفصيل) •
 - ٦ - كما استخدم دليل درجة الهبوط والثبات الذي استخدمه أيضا يحيى الجمل (١١) •
 - سقوط بعد انتهاء الحركة (عدم الثبات) ١ درجة
 - وقوف ثابت مع خطوتين امامية أو جانبية ٢ درجة
 - وقوف مع خطوة امامية ٣ درجات
 - وقوف ثابت ٥ درجات
- « هذا بعد ما اجمع الخبراء » على أن هذه الاختبارات تقيس

(*) الخبراء : حاصلين على الدكتوراه وخبرة لا تقل عن ١٥ عاما في مجال التخصص

الغرض ، بالإضافة الى عنصر التوازن الحركى على أن قد يكون له علاقة بالهبوط والثبات •

— اختبار نيلسون لتوازن الحركى (ث) • تابع المرفق رقم (١) •
٨ — اختبارات اللياقة البدنية المرتبطة بمهارة الدورة الهوائية المختلفة المكورة والتي سبق تقنينها على لاعبات الجيمباز فى نفس المرحلة السنية ، فالتن عفيفى (٦) والتي أجمع الخبراء وعددهم ١٠ عشرة •
أن هذه الاختبارات مناسبة للمهارة قيد البحث :

(أ) اختبارات القدرة العضلية مقاسة بثلاث اختبارات هى :
— الوثب العريض من الثبات سم — الوثب العمودى من الثبات سم
— الجرى الارتدادى
٤ × ١٠ م ث

(ب) اختبارات القوة العضلية مقاسة باختبارى :
— اشد لعضلات الظهر كجم — الدفع للرجلين كجم
(ج) اختبار مرونة قبض الفخذين الأيسر ، الأيمن (درجة) •
تقسيم مستوى الاداء للمهارة قيد البحث بواسطة المحكمات الدوليات والدرجة الأولى (٤ محكمات ورئيسة) وتحسب الدرجة النهائية من ٥ درجات وتقوم رئيسة المحكمات بحساب متوسط الدرجتين المتوسطتين وذلك بعد استبعاد أعلى درجة وأقل درجة •

وكان توزيع درجة مستوى الاداء للمهارة كالاتى :
— اداء المهارة بارتفاع كافى عن العارضة مع التكور السليم ٥ درجات
— الركبتين متباعدين والارتفاع كافى ٤ درجات

٣ درجات
١ درجة
صفر

١ - اداء المهارة والجسم قريب من المعارضة
٢ - الجسم قريب من المعارضة والركبتين متباعدتان
٣ - مهارة غير كاملة

المعاملات العلمية للاختبارات :

وقد قامت الباحثة بتقنين الاختبارات المستخدمة على عينة مماثلة لعينة الدراسة حتى تتحقق من دقة معاملاتها العلمية وكانت مكونة من (٦) لاعبات من غير عينة الدراسة وذلك بطريقة اعادة الاختبار وكان التطبيق الثاني بعد ١٠ أيام من التطبيق الأول • بتاريخ ١٩٩٣/٢/٧
١٩٩٣/٢/٢٧

أما بالنسبة لصدق الاختبارات فقد تم حسابه بطريق الصدق الذاتي للاختبارات ويتضح ذلك من جدول (٢) •

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين القياس الأول والثاني والصدق الذاتي للاختبارات المختارة

الاختبارات	وحدة القياس	القياس الأول		القياس الثاني		معامل	الصدق
		٤	٥	٣	٤		
اختبار الدرجات	درجة	٢٨٢	٧٥	٢٩٦	١٢٢	٨٦	٩٢
اختبار لف الرأس	ث	٥	١٨٧	١٨٥	١٩٧	٧٢	٨٥
الوثب في الهواء مع الدوران ٥٤٠	درجة	٢	٨٩	٢٢٢	١٢٦	٨١	٩٠
الوقوف على المشطين	ث	٤٦٦	١٥٥	٤٢٢	١٠٨	٩٢	٩٦
اختبار فيلسون للتوازن الحركي	ث	٢٨٨٥	١٧٢	٢٨٩٢	١٧٥	٩٨	٩٩
الوثب العريض من الثبات	سم	٩٩١٨	١٩١٠	١٠٠٠٢	١٩٥٢	٩١	٩٥
الوثب العمودي من الثبات	سم	٢٤٠٧	٢٨٢	٢٥١٥	٢٥٦	٩٦	٩٧
الجرى الارتدائي ١٠٠٤ م	ث	١١٥٧	٤٧	١١٥٩	٢٩	٩١	٩٥
الشد لعضلات الظهر	كجم	٦٠٨٥	٩٥٦	٦٢٧١	٩٩٢	٩٢	٩٦
الرفع بالرجلين	كجم	٥٩٧٦	٧٢٤	٦٠١٤	٨١٩	٨٤	٩٢
مرونة قبض اليد اليمنى	درجة	٩٧٢١	٧٧٩	٩٧٢٥	٧٨١	٨٥	٩٢
مرونة قبض اليد اليمنى	درجة	١٠١٧٦	٨٥٥	١٠١٩٦	٨٥٧	٨٦	٩٧

(ن = ٦)

قيمة « ر » الجدولية (٧٠٧) عند مستوى (٠٥)

يتضح من الجدول السابق ارتفاع المعاملات العلمية للاختبارات من حيث الثبات والصدق • حيث تراوح ثبات الاختبارات ما بين (٠.٧٣ - ٠.٩٨) أما الصدق الذاتي للاختبارات فقد تراوح ما بين (٠.٨٥ - ٠.٩٩) •

البرنامج التجريبي :

يهدف البرنامج الى تحسين مرحلة الهبوط والاثبات ورفع مستوى اداء مهارة الدورة الهوائية الخلفية المكورة كنهاية على عارضة التوازن وتنمية عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالمهارة وذلك باستخدام الترامبولين •

التقسيم الزمني للبرنامج :

استمر تنفيذ البرنامج على اللاعبات الناشئات لمدة ٩ أسابيع وقد قسم البرنامج على ٢٧ وحدة تدريبية بواقع ٣ وحدات تدريبية في الأسبوع أيام السبت ، الثلاثاء ، والخميس وقد استغرق زمن الوحدة التدريبية ٦٠ دقيقة وذلك خلال تواجد الباحثة في جميع هذه الوحدات على ان يتم تنفيذ البرنامج في نهاية التدريب من الساعة ٦١ مساء الى الساعة ٧١ مساء • أي ان بلغت ساعات التدريب ٢٧ ساعة •

اعداد البرنامج المقترح :

قامت الباحثة بتقديم برنامج باستخدام الترامبولين وذلك في
خُصُوص :

- آراء العديد من الخبراء في مجال رياضة الجباز •
- استعانت الباحثة أيضا بالعديد من المراجع العربية والاجنبية

من المهمات التي أشارت إلى أهمية استخدام الترامبولين كأداة مساعدة على رفع مستوى الأداء وتنمية بعض عناصر اللياقة البدنية وأيضا للتحكم في

الهبوط والثبات (٣، ٤، ١٠، ١٢، ١٤) .

— الدراسات السابقة التي تناولتها الباحثة :

أسس البرنامج :

١ — التدرج في صعوبة التمرين حيث تبدأ من السهل للتعود على الجهاز ثم إلى الصعب الذي يعتمد على قدر من التحكم في أجزاء الجسم المختلفة .

٢ — أن تشبه تدريبات البرنامج نفس الحركات التي تؤدي في كل مرحلة من مراحل المهارة قيد البحث .

٣ — التركيز على أداء بعض الحركات في الهواء والهبوط على هدف محدد .

٤ — بعض التدريبات التي تعمل على تقوية عضلات الرجلين ومرونة الفخذين والسرعة .

٥ — ألا يقل التدريب عن ثلاث مرات أسبوعيا .

التجربة الاستطلاعية :

قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية في يوم ١٩٩٣/٢/٢٥ بمصالة كلية التربية الرياضية بالجزيرة على ٦ لاعبات قبل بداية التجربة الأساسية للبحث وقد انحصرت في إمكانية قياس عناصر القوة المميزة بالسرعة ، القوة العضلية لعضلات الظهر ، الدفع للرجلين ، مرونة قبض الفخذين واختبار نيلسون للتوازن الحركي وبالإضافة إلى اختبارات

التحكم والثبات ومستوى الاداء المهارى ، واستخدام المساعدين ، وأسرع أسلوب لانجاز القياس والتسجيل وقد اسفرت عن صلاحية أدوات القياس وحسن تدريب المساعدين ومناسبة مكان القياس ومناسبة اختيار تمرينات البرنامج •

التجربة الاساسية :

(١) القياس القبلى :

تم اجراء القياسات اقبالية لمتغيرات البحث المختارة للمجموعة التجريبية يوم السبت الموافق ١٩٩٣/٢/٢٧ •

جدول (٣)

دلالة الفروق بين القياس القبلى والبعدى فى اختبارات التحكم والثبات ودرجة الهبوط والثبات والتوازن الحركى

المتغيرات	وحده القياس	المتوسط الحسابى		ف	ع	ت ^٠ المحسوبة	الدلالة
		قبلى	بعدى				
اختبار الدرجات	درجة	٢٠٨	٢٩١	١٨٢	٥٧	١٠٩٨	حال
اختبار دوران الرأس	ث	١٧٠٨	٢١٥٠	٤٤٢	١٧٨	٨٦٠	حال
الوثب فى الهواء مع الدوران ٥٤٠	درجة	٢٦٦	٤٥٨	٩٢	٨١	٦٢٤	حال
الوثب على المشطين	ث	٤٢٢	٥٤١	١٢٥	٨٦	٥٠٢	حال
درجة الهبوط والثبات	درجة	٢٠٨	٢٥٨	٥٨	٦٧	٧٧٤	حال
اختبار نيلسون للتوازن الحركى	ث	٢٠٢٢	٢٧٠	٢٢٢	٢١٨	٥٢٨	حال

قيمة « ت » الجدولية (٢١٧٩) عند مستوى معنوية ٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين القياس القبلى والبعدى لعينه البحث لصالح القياس البعدى فى جميع متغيرات التحكم فى الهبوط والثبات وترجع الباحثة السبب فى ذلك الى تأثير برنامج الترامبولين بما يحتويه من الوثبات المستمرة فى نقطه معينة

والهبوط أيضا محدد بالإضافة الى الوثبات مع اتخاذ الجسم أوضاع مختلفة في الهواء والهبوط في نقطة محددة مما يساعد على تحسين الاحساس بوضع الجسم في الهواء وبالتالي التحكم في الهبوط والوثبات وهذا ما تؤكد عليه فرحان (٤) بأن الترامبولين يساعد على تنمية الاحساس بالجسم في الهواء مما يترقب عليه التحكم في الجسم عند الهبوط والوثبات . كما ساعد برنامج الترامبولين على تنمية التوازن الحركي نتيجة بما يحتويه على الدورانات في الهواء وتتفق مع ذلك أميره محمد مطر ١٩٩٠ (٢) .

وهذا يحقق صحة الفرض الاول والذي ينص على :

يؤثر التدريب باستخدام الترامبولين تأثيرا ايجابيا على التحكم في الهبوط والوثبات بعد أداء نهاية الجملة الحركية على جهاز عارضة التوازن لدى ناشئات الجمباز تحت ١٠ سنوات .

جدول (٤)

دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي في مستوى

أداء المهارة قيد البحث

النتيجة	الفروق الحسابية		ف-٢	ع-٤	ت-٥	الدالة
	قبلي	بعدي				
مستوى أداء الدورية الهوائية الشطنية المكررة .	٢٤٢	٤١٧	١٢	٢٨	٩٠٢	دال

لقيمة « ت » الجدولية (٢١٧٩) عند مستوى معنوية ٥ر٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في مستوى أداء الدورة الهوائية

الخلقىة المكورة ، وترجع الباحثة ذلك الى برنامج الترامبولين الذى استخدمت فيه بعض تدريبيات المراحل الفنية لاداء المهارة المذكورة. وكذلك التدريبيات الخاصة بتنمية قدره الرجلين التى تعمل على زيادة الدفع مما يؤدى الى زيادة فى فترة الطيران بما يسمح للاعبة أن تقوم بأداء المهارة وفى نفس الوقت التحكم فى الهبوط وهذا يتفق مع دراسة كل من بلاور وليفين (١٣) بأن الاداء الحركى للمهارة على الترامبولين يجعل اللاعبين أكثر تحكما لأجزاء الجسم المخيفة .

وهذا يحقق صحة الفرض الثانى والذى ينص على :

« يؤثر التدريب باستخدام الترامبولين تأثيرا ايجابيا على مستوى أداء مهارة الدورة الهوائية الخلفية المكورة كنهاية على جهاز غاروضه التوازن » .

جدول (٥)

دلالة الفروق بين القياس القبلى والبعدى فى عناصر اللياقة المرتبطة بالمهارة قيد البحث

ن = ١٢

المتغيرات	وحده القياس	المتوسط الحسابى		ف	ع	ت. المحسوبة	الدلالة
		قبلى	بعدى				
الرتب العرض من الثبات	سم	٩٤٩١	١٠٦٤١	١١	٦٦٨	٥٩٥	دال
الرتب العمودى من الثبات	سم	٢٥١٦	٢٨٦٦	٢	٢١٥	٥٦٢	دال
الجري الارتدادى ١٠×٤ م	ث	١١٦٦	١٠٢٢	١٢٢	١٠٧	٤٢٠	دال
اسد لعضلات الظهر	كجم	٥٨٠٨	٦٤٢٥	٦١٧	٢٢٧	٦٢٢	دال
الشد بالرجلين	كجم	٥٨١٦	٦٥١٦	٧	٤٠٤	٥٩٩	دال
مزيد قبض انخذ الابر	درجة	٩٦	١٠٦٥٨	١٠٠٨	٦٠٧	٥٧٤	دال
مزيد قبض انخذ الابر	درجة	١٠٠	١٠٦٩١	٦٩١	٤٢٠	٥٥٦	دال

قيمة « ت » الجدولية (٢١٧٩) عند مستوى معنوية ٥ر٠

الاتجاه نحو الرياضيات ، ونحو تدريسها وعلاقتها بالتفوق فيها لدى طلاب كلية التربية

دكتورة / سميحة محمد فتحي
كلية التربية بكفر الشيخ

المقدمة :

لقد أحدث التقدم التكنولوجي تغيرا ملحوظا في محتوى الرياضيات المدرسية وبالتالي في أهداف تدريسها . بالنسبة للجانب المعرفي ، لم يعد اكساب التلاميذ بالمعلومات الرياضية واجراء العمليات الحسابية هو الهدف الأساسي من تعلمها ، فقد أصبحت الآلة الحاسبة تؤدي هذه العمليات بدقة وسرعة ، وبذلك أصبح التركيز على الفهم وتنمية طرق التفكير والقدرة على حل المشكلات من أهم الأهداف التي تسعى طرق التدريس الحديثة الى تحقيقها مما ضاعف من أهمية تعلم الرياضيات .

وعلى الرغم من أهمية تعلم الرياضيات على هذا النحو ، إلا أن الخوف منها أصبح أكثر من أي وقت مضى بين تلاميذ المدارس ، وأصبح الكثير منهم يهربون من دراستها ، فقد أشار كل من شاوجنزى وهالادينسا (٨ : ٢١ - ٢٢) Shaughnessy & Haladyna الى أن كثيرا من طلبة المرحلة الثانوية يهربون من دراسة مقررات الرياضيات المتقدمة في هذه المرحلة ويؤكدان أن السبب في ذلك هو اتجاهات هؤلاء الطلبة السالبة نحو دراسة الرياضيات .

وعلى الرغم من أن اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات يؤثر عليها الكثير من العوامل إلا أن بانك (٣ : ١٠ - ١٧) Bars يؤكد أن من أهم هذه العوامل التي ترتبط ارتباطا قويا باتجاهات التلاميذ نحو المادة هو اتجاهات المدرسين نحوها . ذلك لأن المدرس الذي يكره الرياضيات لا يستطيع أن يتجنب انتقال هذا الشعور السالب الى تلاميذه ، وعلى

العكس فالمدرس المتحسس للمادة والتمكن منها يعد من أهم أسباب نجاح التلاميذ وتفهيمهم فيها .

هذا وقد أشارت نتائج الأبحاث السابقة على وجود علاقة قوية بين اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات واتجاهات المدرسين نحوها ، فقد توصل جارفنر (١ : ٥٧٣) : Garner الى وجود علاقة موجهة ذات دلالة احصائية بين اتجاهات المدرسين نحو الجبر واتجاهات التلاميذ نحوه ، كما توصل فيليبس (٢ : ٢٩٩) Philips الى وجود علاقة موجهة ذات دلالة احصائية بين درجة كفاءة المدرس للمادة وتقديره لها واتجاهات التلاميذ نحوها . بل إن تحسين اتجاهات المدرس نحو المادة قد نشأ عنه تحسين في اتجاهات التلاميذ نحوها .

ولذلك فقد اهتمت العديد من الدراسات الأجنبية بدراسة اتجاهات طلبة كلية التربية والمدرسين نحو الرياضيات وذلك للتعرف على العوامل المؤثرة فيها وكيفية تعديلها وتحسينها . فقد أشار أيكين (١ : ٥٧٦ - ٥٧٩) Aiken في مراجعته للأبحاث السابقة في هذا المجال الى العديد من الدراسات التي اهتمت باتجاهات المدرسين نحو الرياضيات . وقد حاولت هذه الدراسات الاجابة على الأسئلة التالية :

- هل توجد علاقة بين اتجاهات طلبة كلية التربية نحو الرياضيات وتحصيلهم فيها ؟

- هل تؤثر دراسة مناهج الرياضيات أو طرق تدريسها على اتجاهات طلبة كلية التربية نحو الرياضيات وتدريسها ؟

- هل توجد علاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات وعدد سنوات الخبرة بالنسبة للمدرسين في الخدمة ودرجة تمكيم وفهمهم للمادة ؟

وفي الوقت الذي اهتمت فيه الأبحاث الأجنبية بالجانب الوجداني ، من دراسة اتجاهات التلاميذ والمدرسين نحو المواد الدراسية وبالأخص

مادة الرياضيات ، الا أن هذا الجانب لن يلقي نفس الاعتماد الذي لاقاه الجانب المعرفي من قبل الأبحاث العربية .

هذا البحث يهدف الى التعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية نحو الرياضيات ونحو تدريسها وعلاقتها ببعض المتغيرات .

مشكلة البحث :

لاحظت الباحثة أن قيامها بتدريس مقرر طرق تدريس الرياضيات لطلاب السنة الثالثة والرابعة بقسم الرياضيات بكلية التربية بكفر الشيخ أن بعض الطلبة وخاصة المتفوقين في مادة الرياضيات يبدوون حماساً ورغبة في شرح الدروس التي يكلفون بتحضيرها أمام زملائهم على عكس الطالبات. كما أن هؤلاء الطلبة المتفوقون يبدوون استمتاعاً بأداء كافة الأنشطة التدريسية أثناء فترة التدريب العلمي . مما دفع الباحثة لاجراء هذا البحث للإجابة على التساؤلات الآتية :

١ - هل هناك فروق بين الطلاب المتفوقين في مادة الرياضيات والطلاب غير المتفوقين فيها في الاتجاه نحو الرياضيات ؟

٢ - هل هناك فرق بين الطلاب المتفوقين في مادة الرياضيات والطلاب غير المتفوقين فيها في الاتجاه نحو تدريس الرياضيات ؟

٣ - هل يوجد اختلاف بين الطلبة والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات؟

٤ - هل يوجد اختلاف بين الطلبة والطالبات في الاتجاه نحو تدريس الرياضيات ؟

٥ - هل هناك فرق بين الطلاب الذين أمضوا عاما كاملاً بالتدريب العملي (السنة الثالثة) وهؤلاء الطلاب الذين أمضوا عامين بالتدريب العملي (السنة الرابعة) في الاتجاه نحو الرياضيات ؟

٦ - هل هناك فرق بين الطلاب الذين أمضوا عاما بالتدريب العملي وهؤلاء الطلاب الذين أمضوا عامين في الاتجاه نحو تدريس الرياضيات ؟

٧ - هل توجد علاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو
التدريس؟

فروض البحث :

يمكن صياغة فروض البحث كما يلي :

- ١ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب المتفوقين والطلاب غير المتفوقين في الاتجاه نحو الرياضيات لصالح الطلاب المتفوقين .
- ٢ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب المتفوقين والطلاب غير المتفوقين في الاتجاه نحو تدريس الرياضيات لصالح الطلاب المتفوقين .
- ٣ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلبة والبالغيات في الاتجاه نحو الرياضيات لصالح الطلبة .
- ٤ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلبة والبالغيات في الاتجاه نحو تدريس الرياضيات لصالح الطلبة .
- ٥ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب الذين تدربوا عاما على التدريس ، وهؤلاء الطلاب الذين تدربوا عامين في الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة الثانية .
- ٦ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب الذين تدربوا عاما على التدريس ، وهؤلاء الطلاب الذين تدربوا عامين في الاتجاه نحو تدريس الرياضيات لصالح المجموعة الثانية .

مصطلحات البحث :

الاتجاه نحو الرياضيات / تدريس الرياضيات :

يعرف الاتجاه نحو الرياضيات / تدريس الرياضيات في هذا البحث بأنه محصلة استجابات الطالب نحو الرياضيات / تدريس الرياضيات من الناحية الانفعالية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها طبقا للمقياسين المعدن لهذا الغرض .

الطلبة المتفوقون :

وهم الطلبة الحاصلون على الـ ٢٠٪ الأعلى من الدرجات في مادة الرياضيات .

الطلبة غير المتفوقين :

وهم الطلبة الحاصلون على الـ ٢٠٪ الأدنى من الدرجات في مادة الرياضيات .

حدود البحث :

أجرى هذا البحث على عينة من طلبة وطالبات السنة الثالثة والرابعة بقسم الرياضيات بكلية التربية بكفر الشيخ .

منهج البحث :

أولا : العينة :

تكونت عينة البحث من ١٢٦ طالبا وطالبة بالسنة الثالثة والرابعة بقسم الرياضيات بكلية موزعين على النحو التالي :

العينة	بنين	بنات	المجموع
السنة الثالثة	٣٦	٢٨	٦٤
السنة الرابعة	٥٢	٢٠	٧٢

ثانيا : المعالجة الاحصائية :

تمت المعالجة الاحصائية للبيانات باستخدام :

— اختبار (ت) للمتغيرات المتعددة

(Hoteling multivariate analysis)

(٦ : ٢٤٦) لايجاد الفروق بين المجموعات .

— معامل الارتباط لايجاد العلاقة بين المتغيرات .

مجالس : ادوات البحث :

- استخدمت في هذه الدراسة أدواتان من تصميم الباحثة :
- مقياس اتجاه نحو الرياضيات واشتمل على بعد الاستمتاع بالمادة والأنشطة الدراسية الخاصة بها .
- مقياس اتجاه نحو تدريس الرياضيات واشتمل هذا المقياس أيضا على بعد الاستمتاع بأداء الأنشطة التدريسية للمادة .

تصميم المقياسين :

صمم المقياسين بطريقة ليكرت (Likert) وقد تم اختبار المقياس في الخمس نقاط :

أوافق جدا أوافق غير متأكد لا أوافق لا أوافق أبدا
نظرا لصدقه وثباته العالي .

وقد أتبع الخطوات التالية في تصميم كل من المقياسين :

أولا : كتابة العبارات :

كتب (١٠) عبارات تمثل الاتجاه نحو الرياضيات ، (١٠) عبارات تمثل الاتجاه نحو تدريس الرياضيات ، وقد روعيت المعايير التي تحددها كوارد (٥ : ١٣ - ١٤) Edward وهي كما يلي :

١ - تجنب كتابة العبارات التي يوافق عليها جميع أفراد العينة أو التي لا يوافق عليها أحد .

٢ - تجنب كتابة العبارات التي تمثل حقائق ، وكتابة عبارات اتجاهية (انفعالية) .

٣ - تجنب كتابة العبارات التي يمكن تفسيرها بأكثر من طريقة .

٤ - كتابة العبارات بحيث تمثل الاتجاه المراد قياسه - الاستمتاع بالرياضيات ، والاستمتاع بالأنشطة التدريسية لها .

٥ - كتابة العبارات في الزمن الحاضر .

- ٦ - كتابة العبارات بحيث تكون بسيطة وواضحة .
- ٧ - كتابة عبارات قصيرة ولا تحتوي أكثر من ٢٠ كلمة .
- ٨ - يجب أن تشتمل كل عبارة على فكرة واحدة فقط .
- ٩ - عند كتابة العبارات يجب تجنب كتابة الكلمات مثل : جميع ، دائماً ، ، غالباً ، لأنها تضيف على العبارة شيئاً من الغموض .
- ١٠ - الكلمات مثل « فقط » ، « تقريباً » يجب تجنبها بقدر الإمكان .
- ١١ - بقدر الإمكان يجب أن تكون العبارات المكونة للمقياس في صورة جمل بسيطة وغير معقدة .
- ١٢ - يجب الابتعاد عن استخدام الكلمات التي قد تبدو صعبة لعينة البحث .
- ١٣ - الابتعاد عن استخدام نفى النفي في عبارات المقياس .
- ١٤ - يجب كتابة العبارات بحيث تغطي المدى الانفعالي للمقياس .

ثانياً : التحليل الاحصائي للعبارات :

لتحليل العبارات تحليلًا احصائياً ، فقد طبق المقياس على عينة من طلبة السنة الثالثة والرابعة بقسم الرياضيات بالكلية وعددهم (٥٠) طالباً وطالبة ، وقد طلب منهم التعبير عن موافقتهم أو عكسها من خلال المقياس ذي الخمس نقاط ، وتم التصحيح على النحو التالي :

أوافق جداً أوافق غير متأكد لا أوافق لا أوافق أبداً

العبارة الموجبة ٥ درجات ٤ درجات ٣ درجات ٢ درجتان درجة واحدة
 العبارة السالبة ١ درجة ٢ درجتان ٣ درجات ٤ درجات ٥ درجات

صدق العبارات :

يرتبط صدق العبارات ارتباطاً وثيقاً بصدق الاختبار بأكمله فكلمة كانت العبارات صادقة في قياس ما وضعت له كان الاختبار صادقاً .

وحتى يتحقق صدق العبارات ، يجب أن يكون معامل الارتباط بين درجات العبارة ودرجات المقياس ككل موجبا ولا تقل قيمته عن (٠.٣) . ولتحقيق صدق العبارات لكل من المقياسين فقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس ودرجات المقياس ككل بالنسبة لكل مقياس . وقد تم حذف عبارة واحدة من كل مقياس نظرا لأن معامل ارتباطها أقل من (٠.٣) . وبذلك يصبح عند عبارات كل مقياس تسعة عبارات فقط .

ملحق (١) يوضح قيم معاملات الارتباط بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات ودلالاتها الاحصائية .

كذلك ملحق (٢) يوضح قيم معاملات الارتباط بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو تدريس الرياضيات ودلالاتها الاحصائية .

ثبات المقياس :

لحساب ثبات المقياس ، استخدم معامل المقياس في حساب معامل الثبات لكل من المقياسين وهي كما يلي :

قيمة معامل الفا للثبات

(٠.٨٠)	- مقياس الاتجاه نحو الرياضيات
(٠.٧٨)	- مقياس الاتجاه نحو تدريس الرياضيات

مما يدل على ثبات مقياس الاتجاه .

تجانس المقياس :

لحساب تجانس المقياس ، استخدم معامل التجانس (Homogeneity

index وهو عبارة عن متوسط معاملات الارتباط بين كل عبارة

من عبارات المقياس ، وحتى يكون المقياس متجانسا ، يجب أن يكون معامل

التجانس موجبا (٤ : ٣٢٣) .

وقد تم حساب ومعاملات التجانس لكل من المقياسين وهي كما يلي :

قيمة معامل التجانس

مقياس الاتجاه نحو الرياضيات في رتبة ممتازة : ٣٢
مقياس الاتجاه نحو تدريس الرياضيات : ٢٨
مما يدل على تجانس مقياسي الاتجاه .

نتائج البحث

لاختبار صحة الفرض الأول : « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب المتفوقين والطلاب غير المتفوقين (في الرياضيات) في الاتجاه نحو الرياضيات لصالح الطلاب المتفوقين » ، وصحة الفرض الثاني : « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب المتفوقين والطلاب غير المتفوقين في الاتجاه نحو تدريس الرياضيات لصالح الطلاب المتفوقين » ، استخدام اختبار (ت) للمتغيرات المتعددة (Multivariate Hotelling T² test) .

(٦ : ٢٤٦) ، وجدول (أ) يوضح ذلك كما يلي :

جدول (أ)

دلالة الفروق بين درجات الطلاب المتفوقين والطلاب غير المتفوقين في كل من الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها

قيمة

متغيرات البحث	« المتغير الأول »	« المتغير الثاني »	(ت)
الاتجاه نحو الرياضيات	الاتجاه نحو تدريس الرياضيات	الاتجاه نحو تدريس الرياضيات والدلالة	

للعينة المتوسط الانحراف التباين المتوسط الانحراف التباين الحسابي المعياري الحسابي المعياري

٣٤٧٧

الطلاب ٣٥٤٦ ٣٣٩٩ ٣٥٨٨ ٣٥٨٠ ٣٣٣٠ ١٢

المتفوقون

الطلاب ٣٠ ٣٠ ٣٢٤٦ ٣٠٣٨٤ ٣٠٣٨٤ ٣٠٣٨٤ ٣٠٣٨٤

غير المتفوقين

يتضح من جدول (١) أن قيمة ت (٣٤٧٧) دالة عند مستوى (٠.٠١) . مما يعنى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب المتفوقين والطلاب غير المتفوقين فى واحد على الأقل من متغيرى البحث ، ولحساب لآى متغير توجد هذه الفروق ، حسبت فترات الثقة (Confident intervals) (٦ : ٢٤٦) لكل من المتغيرين ، وهى كما يلى :

فترات الثقة

المتغير الأول :	(٢٣٧ و ٨٥٣)
المتغير الثانى :	(١٣٨٧ و ٥٤٣٣)

وهذا يعنى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب المتفوقين والطلاب غير المتفوقين فى كل من الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها لصالح الطلبة . وكذلك صحة الفرض الرابع : « توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلبة والطالبات فى الاتجاه نحو تدريس الرياضيات لصالح الطلبة » . ثم حساب قيمة ت للمنفردات المتعددة (٦ : ٢٤٦) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات وجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

دلالة الفروق بين درجات الطلبة والطالبات فى الاتجاه نحو تدريس الرياضيات والاتجاه نحو الرياضيات

قيمة

متغيرات « المتغير الأول » « المتغير الثانى » (ت)
البحث الاتجاه نحو الرياضيات الاتجاه نحو تدريس الرياضيات والدلالة

العينة المتوسط الانحراف التباين المتوسط الانحراف التباين
الحسابى المعيارى الحسابى المعيارى

الطلبة ٣٣٣٨٦ ٣٩٨٠ ١٥٧١٠ ٣٤٧٥٠ ٣١٢ ١٨٧ ١٠٧٢٦
الطالبات ٣٣٦٣٠ ٤٢٣٨ ١٧٤٩٠ ٣٣٨٩٠ ٤٣١ ٩٤ ١٨٠٩٤ غيردالة

ر يتضح من جدول (٢٠) أن قيمة (ت) (٢٧٢٦ر) غير دلالة عند مستوى ٥٪ حيث أن قيمة (ت) الجدولية (٥٩٩ر) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة والطالبات في كل من الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها وبذلك لن يتحقق صحة كل من الفرضين الثالث والرابع .

٣- اختبار صحة الفرض الخامس : « توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب الذين أمضوا عاما في التدريب العملي ، وهؤلاء الطلاب الذين أمضوا عامين ، في الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة الثانية . » وكذلك صحة الفرض السادس : « يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب الذين أمضوا عاما في التدريب العملي ، وهؤلاء الطلاب الذين أمضوا عامين في الاتجاه نحو تدريس الرياضيات لصالح المجموعة الثانية . » استخلص اختبار (ت) للمتغيرات المتعددة (٦ : ٢٤٦) و جدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

دلالة الفروق بين الطلاب الذين أمضوا عاما في التدريب العملي والذين أمضوا عامين في كل من الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها

فيه

متغيرات « المتغير الأول » « المتغير الثاني » (ت)
البحث الاتجاه نحو الرياضيات . الاتجاه نحو تدريس الرياضيات والدلالة

العينة المتوسط الانحراف التباين المتوسط الانحراف التباين
الحسابي المعياري الحسابي المعياري

٢٧٦ر

الفرقة الثالثة ٣٢ر٩٣ ٤٢٠ر ١٧ر٣٧٠ ٣٤ر٥٩ ٣٩ر٥٠ ١٤ر٩٩٠ ١٤ر٩٩٠ غير دال

الفرقة الرابعة ٣٤ر٠٠ ٣٨٤ر٥ ١٣ر٥٤٨ ٣٤ر٩٠ ٣٩ر٩٦ ١٠ر٠٥٥ ١٠ر٠٥٥ عند

مستوى

(٥ : ٥)

– يتضح من جدول (٣) أن قيمة « ت » (٢٧٦) غير دالة عن مستوى (٠.٠٥) وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب الذين أمضوا عاما فى التدريب العملى (الفرقة الثالثة) ودؤلاء الطلاب الذين أمضوا عامين (افرقة الرابعة) فى كل من الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها . وهذا يعنى عدم صحة كل من الفرضين الخامس والسادس :
– لاختبار صحة الفرض السابع : « توجد علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها » .
ثم حساب معاملات الارتباط ، و جدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها

العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفرقة الثالثة	٠.٥٦	٠.٠٢
الفرقة الرابعة	٠.٤٢	٠.٠١
الفرقة الثالثة والرابعة	٠.٥٠	٠.٠١
الطالبات	٠.٥٧	٠.٠١
الطلبة	٠.٤٨	٠.٠١

يتضح من جدول (٤) وجود علاقة موجبة وذات دلالة احصائية بين الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها .

تفسير النتائج :

– دلت نتائج هذا البحث على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب المتفوقين والطلاب غير المتفوقين فى الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها لصالح الطلاب المتفوقين . ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلى :

— ان الدرجات العالية التي يحصل عليها الطالب المتفوق في مادة الرياضيات تعد بمثابة حافز له وتجعله يشعر بارتباج ورضى نفس ، بالإضافة الى الشعور بالثقة بالنفس ، مما يدفعه للاستمتاع بأداء الأنشطة التعليمية أو الدراسية المتعلقة بمادة الرياضيات .

— بالإضافة الى ذلك ، فان الطالب المتفوق والمتمكن من المادة لا يرتبك وهو يشرح الدروس أمام التلاميذ ، ولا يتردد وهو يقوم بالإجابة على كافة أسئلتهم مما يؤدي الى احترام التلاميذ له مما يزيد من ثقة الطالب بنفسه وتحمسه العمل والاستمتاع به . أما بالنسبة للطالب غير المتمكن من المادة فانه يبدو قلقا وهو يؤدي أى نشاط تدريسي ، مما يجعله مرتبكا عند شرح الدروس مما يجعله يفقد احترام التلاميذ له ، ويؤدي ذلك الى عدم تحمسه واستمتاعه بأى نشاط تدريسي لمادة الرياضيات .

— دلت النتائج أيضا على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلبة والطالبات في كل من الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها . ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي :

— ان الطلاب في السنوات النهائية من المرحلة الجامعية (السنة الثالثة والرابعة) طلبة ، وطالبات ، يتطلعون الى يوم تخرجهم ويطمعون في تقديرات عالية حتى تتاح لهم الفرصة بتعيينهم في الممارس التي يرغبون في التعيين بها ، ولذلك فهم يكونون أكثر حماسا ودافعية وينجزون جميع الأعمال التي يكلفون بها على الوجه الاكمل ، مستمتعين بأعمالهم مما أدى الى هذا الاتفاق بين اتجاهات الطلبة والطالبات في كل من الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها .

— دلت النتائج أيضا على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات طلبة السنة الثالثة وطلاب السنة الرابعة في كل من الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها . ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي :

ان التدريب العملي بالسنة الثالثة يختلف عنه بالنسبة للسنة الرابعة من حيث :

محتوى المنهج : فرياضيات المرحلة الاعدادية تختلف تماما عن

رياضيات المرحلة الثانوية .

الطلاب : يختلف طلاب المرحلة الاعدادية عن طلاب المرحلة الثانوية

من حيث التعامل معهم .

هذا بالإضافة الى اختلاف المشرفين ، واختلاف ادارة المدرسة ، ولذلك

فان فترة التدريب العملي بالسنة الرابعة ليست امتدادا لفترة التدريب

العملي بالسنة الثالثة . ولذلك فقد يبدأ طلاب السنة الرابعة فترة التدريب

العملي بنفس درجة القلق والتوتر عند طلاب السنة الثالثة . وذلك نظرا

لصعوبة محتوى المادة الدراسية التي يقومون بتحضيرها وصعوبة التعامل

مع طلاب المرحلة الثانوية مما يؤدي الى عدم وجود اختلاف في اتجاهات

طلاب السنة الثالثة والسنة الرابعة في الاتجاهات نحو الرياضيات

أو الاتجاهات نحو تدريسها .

دلت النتائج على وجود علاقة موجهة ذات دلالة احصائية بين الاتجاه

نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها ، ويمكن تفسير هذه النتيجة

كما يلي :

ان الطالب الذي يستمتع بمادة الرياضيات وبأداء الأنشطة الدراسية

من حل التمارين وحضور المحاضرات وغيرها ، فان هذا الشعور بالمتعة

لتلاميذه وغيره من الأنشطة التدريسية الخاصة بالرياضيات ، لان الطالب

ينتقل اثره عندما يقوم الطلاب بتحضير دروس الرياضيات ، وشرحها ،

في جميع الاحوال ، يتعامل مع المادة التي يحبها ويقبل على دراستها .

وبذلك يمكن القول انه اذا تشابهت الأشياء تشابهت الاتجاهات نحوها .

توصيات البحث :

توصى الباحثة باجراء الدراسات الآتية :

١- دراسة أثر التدريس مقرر طرق تدريس الرياضيات على اتجاهات

طلاب كلية التربية نحو الرياضيات وتدريسها .

٢- دراسة أثر التربية نحو الرياضيات العملية على اتجاهات طلاب كلية التربية نحو

تدريس الرياضيات .

٣- دراسة أثر الجنس ، والخبرة التدريسية ، والمؤهل الدراسي على

اتجاهات مدرسي الرياضيات نحو الرياضيات وتدريسها .

صحيفة التربية

السنة السادسة والأربعون يناير ١٩٩٥ العدد الثاني

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

مدير التحرير : الأستاذ الدكتور محمد حسونة

هيئة التحرير :

الأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع
السيد الدكتور اكرام السيد غلاب
الأستاذ الدكتور حامد زهران
الأستاذ حسن محمد السجترى
الأستاذة الدكتورة عطيات محمد خطاب
الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حطب
الأستاذ الدكتور مملوح محمد أبو النصر

- تصدر في أربعة أعداد سنوياً - الاشتراك السنوى ٤ جنيه .
- ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة .

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٥٧٥٩٧٨٦

- ٣ تطوير التعليم وتطبيقات العصر
للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- التقويم التربوي
- ٨ مفهومه - أهدافه - أسسه - أساليبه
للأستاذ الدكتور محمد السيد حسونة
- الاستاذ الدكتور يوسف خليل يوسف
٢٣ رقد علي رجاء القيامة
للأستاذ محمود عبد العزيز يوسف
- دوافع البالغين الأميين في مصر
٢٤ للتحاق بفصول محو الأمية
للأستاذ الدكتور يوسف خليل يوسف
- ٣٢ القرآن وعلم النفس
للأستاذ الدكتور محمد عثمان نجاتي
- أثر تدريس البرمجة بلغة البيسك على اتجاهات
طلاب كلية التربية نحو فاعلية استخدام
٤٠ الكمبيوتر في تدريس الرياضيات
للدكتورة سميحة محمد فتحي
- دراسة تجريبية للتعرف على تأثير أسلوب
التعلم بالاستكشاف في تحقيق الأهداف
النفس حركية لمهارة التمرير في كرة السلة
٥٩ للدكتورة عائشة رزق مصطفى

تطوير النفس وتحديات العصر

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

كلمة المحرر :

يكثُر الحديث في هذه الأيام عن الحياة في القرن الحادي والعشرين الذي أصبح على الأبواب ، وما سوف يحمله هذا القرن من تحديات لحياتنا مما يستوجب الاستعداد لمواجهة من الآن ، سواء كانت هذه التحديات في مجال التعليم أو الاقتصاد أو السياسة الدولية أو في غير ذلك من المجالات .

والواقع أن التحديات التي تواجهنا في التعليم أو في غيره من المجالات قائمة في كل عصر وفي كل أوان وهي قد تختلف من عصر إلى عصر خاصة في العصور الحديثة ، لذلك يجب أن نكون دائماً على وعي بها بالقدر الكافي الذي يدفعنا إلى التخطيط الشامل والمتكامل في الوقت المناسب لملاقاة سلبياتها والتكيف مع إيجابياتها كي تستمر حركة التقدم في المجتمع دون توقف .

أمثلة من التحديات التي تواجهنا :

ومن أمثلة التحديات التي يجب أن يتصدى لها التعليم في مجتمعنا في العصر الحاضر ، والتي ينتظر أن يتراد حجمها وأثرها على حياتنا ما لم ننتبه إلى مجاباتها عن طريق التعليم بصفة عامة ، الظواهر الآتية :

● التقدم المتسارع في فروع العلوم المختلفة بدرجة رهيبية والتطبيقات التكنولوجية للمكتشفات العلمية في حياتنا بما يؤدي إلى سرعة التغير في حياة المجتمع الذي يسرع هذا التقدم العلمي

والتكنولوجيا وإلى تخلف المجتمعات التي لا تستطيع التكيف مع المتغيرات العالمية فتتحول بذلك إلى مجتمعات تابعة •

● تزايد التلوث البيئي في مصر في الهواء والتربة ومياه النهر والبحار نتيجة تزايد السكان وتزايد استخدام الطاقة في المصانع والسيارات والمبيدات وغير ذلك من العوامل التي تؤثر على صحة الإنسان في المجتمع وعلى قدراته العقلية وقدراته الانتاجية •

● الاتجاه المتزايد في العالم المعاصر نحو الأخذ بمبادئ حقوق الإنسان والمبادئ الديمقراطية في حياة الشعوب ، والاتجاه نحو التكامل بين الدول وإحلال التصالح والسلام محل التنافر والخصام • كل ذلك يدعونا إلى التمسك بمزيد من الديمقراطية وحقوق الإنسان في مجتمعنا والبحث عن هويتنا الدولية اقتصاديا وسياسيا • ولكن أين نحن في مصر من هذه التحديات وأمثالها ؟

يمكن باختصار شديد القول بأن مجتمعنا مجتمع نام زراعي ونصف صناعي ، يؤمن بالديمقراطية ويحاول تطبيق مبادئها وأن يأخذ مكانته بين الشعوب المتقدمة في العالم •

التعليم السليم أهم وسيلة لمواجهة التحديات وتقدم الشعوب : لا شك في أن أهم وسيلة نستطيع الاعتماد عليها لتحقيق طموحات هذا الشعب وتحقيق أماله في حياة سعيدة ومثمرة هي التعليم • فالتربية والتعليم عملية تنمية بشرية مقصودة في جوانب الشخصية المختلفة من جسمية وعقلية ووجدانية ومهارية ودينية وسامية واجتماعية الخ .. وهذه الجوانب المختلفة يمكن تمييزها عن طريق التربية والتعليم الموجه الذي يهدف إلى تنميتها في اتجاهات مقصودة • والشعب الذي نميت لدى أفراد هذه الجوانب عن طريق التربية والتعليم يصبح قادرا على الارتقاء بمجتمعه إلى مستويات معيشية مرتفعة وإلى الحياة الاجتماعية والشخصية التي تسعده حتى ولو كانت البيئة التي يعيش فيها بيئة فقيرة في مواردها الطبيعية وذلك على عكس

المجتمعات التي لديها ثروات طبيعية من أراضي خصبة ومياه وغزيرة
ومعادن وخامات نفيسة وليس لديها ثروات بشرية متعلمة تعليما جيدا
وموجها ، نجد أنها دول متخلفة وتابعة لدول من النوع الأول - قارن
مثلا بين دولة نامية في أفريقيا أو أمريكا اللاتينية وبين دولة مثل
سويسرا أو النرويج أو اليابان نجد أن الفارق الشاسع بين مستوى
المعيشة في كل منهما يرجع الى نوع التربية والتعليم ومستواه وليس
الى توفر الثروات الطبيعية .

ومعنى ما سبق أن التعليم الجيد والتربية الموجهة هما أهم سلاح
لمجتمعنا بل ولأى مجتمع لمواجهة تحديات العصر في أى مرحلة من حياته
« التعليم الجيد هو السفينة أو الصاروخ الذى ينقلنا من مرحلة
التخلف الى مرحلة التقدم » :

تطوير التعليم لمواجهة تحديات العصر :

ومن الواضح أن التعليم يجب أن يكون فى تطور مستمر كى
يحقق قدرة المجتمع على مواجهة تحديات العصر المتجددة باستمرار
خاصة فى العصر الحاضر الذى يتسم بالتغير المتسارع فى حياة
الشعوب التى تستخدم العلم الحديث وتطبيقاته التكنولوجية فى
حياتها وعند تطوير التعليم يجب أن ننظر اليه كمنظومة مكونة من عدة
أجزاء مترابطة يؤثر كل جزء منها فى بقية الأجزاء ويتأثر بها . لذلك
يجب أن نأخذ بالتطوير الشامل المتكامل بقدر الامكان بدلا من التطوير
المخطى أى يتناول أجزاء المنظومة واحدة بعد الأخرى على خط واحد .
ولكى نوضح المقصود بذلك نأخذ مثال تطوير المناهج لأى مرحلة من
مراحل التعليم وليكن منهج العلوم للمدرسة الثانوية . فالمعروف أن
المنهج كمنظومة يتكون من أربعة أجزاء مترابطة هى : أهداف المنهج -
محتوى المنهج من نواح معرفية ووجدانية - وطرق التعليم والتعلم
وأخيرا نتائج تطبيق هذا المنهج فعند تطوير هذا المنهج يجب أن ندرك
أن التطوير يجب أن يشمل إعادة النظر فى كل جزء من هذه الأجزاء

الأربعة التي تتكون منها المنظومة حيث إن الأهداف مثلا تؤثر تأثيراً مباشراً في اختيارنا للمحتويات من جوانب معرفية ومهارية ووجدانية الخ كما أن طرق التدريس تتأثر بالهدف الذي نريد تحقيقه من المنهج ويتضح ذلك من الفرق بين طريقة تستخدم لتحقيق هدف مثل حفظ الطالب للمعلومات والحقائق وتسميها عند الطلب ، وبين طريقة أخرى تستخدم لتنمية القدرة على التعبير العلمي أو تعديل السلوك . كذلك فإن أسلوب التقويم يجب أن يرتبط بأهداف المنهج ارتباطاً مباشراً وأن تستخدم نتائج هذا التقويم في تعديل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية كلها . والرسم الآتي يوضح العلاقات المترابطة بين أجزاء منظومة المنهج التي تحدثنا عنها .

أهداف المنهج



محتوى المنهج → ← طرق التدريس والأنشطة المصاحبة



عمليات التقويم

وكثيراً ما يقتصر تطوير المناهج في مدارسنا على تغيير محتواها من الجوانب المعرفية دون إعادة النظر في الأهداف و طرق التدريس أو أساليب التقويم أو حتى ما يتطلبه هذا التطوير من تعديل في أعداد المعلمين أو إعادة تدريبهم أثناء الخدمة لفهم الأهداف المطورة وبقية أجزاء المنظومة التي أشرنا إليها فتكون النتيجة أن تفشل عملية التطوير في تحقيق الآثار المتوقعة منه وقد تتكرر هذه العملية أكثر من مرة دون جدوى .

ولذلك يجب أن تكون عمليات التطوير شاملة ومتكاملة فلا تجرى بطريقة خطية كأن نغير المحتوى ثم ندرب المعلمين في السنة التالية ثم نعدل أساليب الامتحانات في السنة التي بعدها وهكذا بطريقة التوالي بل الواجب أن يكون التطوير بطريقة منظومية أي متكاملة وشاملة .

توجيه التعليم لجابهة تحديات العصر :

ان الخصائص التى يتميز بها هذا العصر والتى تحدثنا عنها فى صدر هذا المقال تتطلب أن يعاد النظر فى أهدافنا من التعليم . ولا أقصد هنا الأهداف المعلنة من التعليم التى تصدر عادة من الجهات الرسمية أو من الهيئات الأكاديمية فى صورة منطقية ومنمقة ، فى حين أن الممارسة الفعلية فى المدارس تكون فى صورة مختلفة فى كثير من الأحيان فالأهداف المعلنة قد تشمل هدفا مثل تنمية شخصية الطالب وقدرته على التفكير العلمى فى حين أن الممارسة قد تنصب على تحقيق عكس ذلك ولتحقيق أغراض أخرى حاكمة مثل النجاح فى الامتحانات للحصول على الشهادة الدراسية وتتكون هذه الامتحانات من أسئلة تقيس القدرة على السفظ دون الاهتمام بقياس القدرة على التفكير العلمى . وهكذا نجد أن لدينا نوعين من الأهداف : الأهداف المعلنة والأهداف الحقيقية التى تمارسها المدارس ويتركها التلاميذ والآباء .

والأهداف التى يجب أن تكون ملزمة للجميع سواء على مستوى القيادات التعليمية أو المدارس أو الآباء والتلاميذ والرأى العام فى المجتمع والتى يجب أن توجه التعليم لأعداد جيل قادر على مواجهة تحديات العصر ، نقول ان هذه الأهداف ليست خافية على أحد وهى تلخص فى اعداد الأفراد المستنيرين المنقفين القادرين على التفكير العلمى فى حل مشكلات المجتمع البيئية والاجتماعية وتطبيق العلم والابتكار فى الصناعة والانتاج مع حصيلة كافية من القيم الاجتماعية والدينية والوجدانية التى توجه سلوكهم وتفكيرهم فى الاتجاه السليم لجابهة تحديات العصر وحل المشكلات الناتجة عن التغيرات السريعة والتكيف بنجاح مع هذه المتغيرات لضمان التقدم للمجتمع والسعادة لأفراده .

نكتفى بهذا القدر لئلا نقارىء العزيز ونأمل أن نستكمل الحديث فى هذه المسئلة فى مقال آخر ان شاء الله . والله ولى التوفيق .

التقويم التربوي

مفهوم - أهداف - أسس - أساليب

اعداد : الدكتور محمد السيد حسونة
أستاذ ومدير تحرير الصحيفة

مقدمة :

ان الثروة البشرية هي الدعامة الأساسية للتنمية الشاملة (الاقتصادية والاجتماعية والثقافية) ، والعناية بهذه الثروة ، واعدادها اعدادا متكاملا ومتوازيا وتأهيلها للاسهام المثمر في كافة جوانب التنمية يعد من المهام الأساسية للنظم التعليمية .

واستجابة لهذا المطب الحيوى اتخذت وزارة التعليم في مصر اجراءات متعددة في سبيل تطوير مختلف مكونات المنظومة التعليمية لكي تحقق الأهداف المرجوة وتقى بمطالب نمو الناشئة ، وحاجات المجتمع المتزايدة .

يعتبر التقويم مكونا أساسيا من مكونات هذه المنظومة يواكب عمليتي التعليم والتعلم ، ويؤثر فيهما ، ويتأثر بهما ، بحيث يمكن اعتباره منطلقا رئيسيا لتحسين وتطوير المنظومة التعليمية بأسرها . اذ عن طريقه يمكن جمع بيانات موضوعية تفيد في تحديد مدى فاعلية هذه المكونات والأساليب والتقنيات الا أننا سوف نعالج في هذه الورقة موضوع التقويم التربوي من حيث المفهوم والأهداف والأساليب بشئ من الإيجاز على النحو التالي :

لقد كان ظهور التقويم في التربية الحديثة بمعناه الضيق الممتثل في الامتحانات وملازما لظهور المدارس ، أما استخدام التقويم بمفهومه الأكثر شمولا فيعتبر حديثا لا يتجاوز بدايات القرن العشرين .

مفهوم التقويم :

ومع تطور الفكر التربوي وتطور النظرة الى التربية ووظائفها تطورت النظرة الى التقويم التربوي فتعددت مجالاته ووسائله ولم يعد يقتصر على تقويم التحصيل المعرفي للتلاميذ واستخدام الاختبارات بل أخذ يشمل العناصر المختلفة للعملية التربوية .

وتوسعت النظرة الى التقويم وأصبح مفهومه يضم القياس ولا يرادفه وظهرت كتب تحمل عناوين مثل « التقويم والقياس في التربية وعلم النفس » .

وشهدت الستينات نقلة كبيرة للتقويم التربوي خاصة في الولايات المتحدة حيث ظهر العديد من التربويين الذين ركزوا اهتماماتهم في مجال التقويم الذي أصبح يمثل محورا رئيسيا في العملية التعليمية .

ومن هذا المنطلق يعتبر التقويم بصورة عامة عنصرا هاما وأساسيا من عناصر أى مشروع يقوم به الانسان في مناشط حياته ، وهو عبارة عن جمع وتصنيف وتفسير بيانات عن ظاهرة أو سلوك معين تساعد على الحكم على هذه الظاهرة أو السلوك وحسن توجيهه .

ويتضمن مفهوم التقويم عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات يتطلب استخدام معايير norms أو مستويات standards أو محكات لتقدير هذه القيمة Criteria

كما يتضمن أيضا معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذى يعتمد على هذه الأحكام . والمعايير عبارة عن أسس للحكم من داخل الظاهرة ذاتها وتأخذ صيغة كمية فى أغلب الأحوال وتتحدد فى ضوء خصائص وأوعية للظاهرة . متوسط أداء التلميذ فى اختبار معين مثلا .

أما المستويات : فهي أسس داخلية تأخذ صيغة كيفية وتتحدد فى ضوء ما يجب أن تكون عليه الظاهرة .

والمحكات : أسس خارجية للحكم على الظاهرة قد تكون كمية أو
كيفية .

التقويم : حكم كلى Global على الظاهرة يعتبر أكثر عمومية
من القياس قد يتطلب استخدام أدوات القياس .

القياس : حكم تحليلي يعتمد على استخدام الاختبار
والاستبيانات والأدوات الإحصائية ، وهو أمر لازم للتقويم وبدونه
لا يكون التقويم علميا وموضوعيا .

ويمكن استخدام قيم القياس استخدامات مختلفة تبعا للأهداف
التربوية التي تسعى للحكم عليها . فنتائج الاختبار التحصيلي الواحد
يمكن استخدامها في الحكم على مدى تحقيق هدف مثل الوصول
بالتلاميذ الى المستوى المعتاد من القدرة أو تحقيق هدف مختلف مثل
تنمية القدرة .

والقياس مصطلح له معان متعددة منها :

— مقارنة شيء معين أو مقدار معيارى بهدف معرفة عدد الوحدات
المعيارية التي توجد فيه فمثلا حينما نقيس طول حجرة تهدف الى معرفة
عدد الأمتار (وحدات القياس) التي توجد في هذا الطول ويسمى هذا
النوع من المقاييس (مقاييس النسبة) ويتميز بأن له وحدات متساوية
وليه صفر مطلق .

— ويعنى أيضا تحديد مرتبة شيء أو مكانته في مقياس يقدم
وصفا كيفيا مثل قليل أو كثير كبير أو صغير كما يمكن استخدام أنواع
الترتيب المختلفة مثل الأول والثاني ومقاييس الرتبة .

ويستطيع المتأمل لخصائص التربية المعاصرة تحديد ثلاث خصائص
تمثل في رأينا اتجاه المستقبل بالنسبة لكل من التعليم والتقويم معا
وتتمثل تلك الخصائص فيما يلي :

أولاً : ان الطلب على التعليم بمختلف مستوياته يتزايد بشكل واضح ومستمر .

ثانياً : ان التعليم لم يعد عملية لها وقت معلوم تنتهى بانتهائه فطبيعة التغير فى المجتمع الحديث تتطلب استمرار التعليم مدى الحياة .
ثالثاً : أن التعليم لم يعد مقتصراً على زيادة الكفاية المهنية وحدها وإنما يمتد الى مختلف جوانب حياة المتعلم .

ولكى تحقق التربية مهامها فلن يتوافر لها ذلك فى ظل التصور القائم للتعليم والتقويم بنظامين مغلقين Closed Systems

ولعلنا لا نبالغ فى القول ان النظرة السائدة لا ترى العملية التعليمية بمكوناتها المختلفة من ضرورة خطية غالباً ما تبدأ بتحديد الأهداف ثم وضع المحتوى وأساليب التدريس ووسائله وتنتهى بالتقويم الذى يقتصر على الامتحانات ومنح الدرجات . مما جعل التقويم هدفاً فى ذاته فى ظل نظام تعليمى مغلق يجعل الغرض من التقويم تحديد مستويات المتعلمين وتصنيفهم .

ومن شأن هذه النظرة أن تؤدى الى جمود حركة التطور فى التعليم والتعلم وانعزال جوانبها عن بعضها البعض .

الا أن خصائص العصر تفرض علينا نظاماً مفتوحاً Open System للتعليم ويتطلب هذا الأمر إعادة النظر فى مفهوم التقويم واستخداماته بحيث يكون أكثر جدوى ووظيفية فى عالم متغير وتربية متغيرة .

من هنا ظهر تصور يرى أن العملية التعليمية منظومة عضوية متكاملة ترتبط مكوناتها بعضها ببعض وحدة متكاملة وتتخذ هذه المنظومة شكلاً حلزونياً Spiral فى تطورها ونموها بحيث يتطلب تطوير أى جانب منها أحداث تعديلات فى الجوانب الأخرى . ومن ثم فإن

أى تطوير للتقويم سنوف ينعكس بالضرورة على المكونات الأخرى
للمعملية التعليمية من خلال التغذية المرتجعة Feedback

وفى ضوء ما سبق يمكن تعريف التقويم بأنه :

« مجموعة الأحكام التى ترن بها أى شىء أو جانب من جوانب
التعليم وتشخيص نواحي القوة ونواحي الضعف فيه وصولاً الى اقتراح
الحلول التى تصحح المسار » .

ويتضح من هذا التعريف أمران جوهريان هما :

أن التقويم جزء مواكب لا يتجزأ من العملية التعليمية .

أن الهدف من التقويم هو التحسين والتجديد المستمران .

ويمكن القول أن التقويم عملية تشخيصية توضح جوانب القوة
والضعف فى النظام التعليمى كما أنه عملية علاجية تحدد أساليب
العلاج وهو عملية تنبؤية تقيس قدرة التلميذ على متابعة دراسته فى
المستقبل .

أنواع التقويم :

ويمكن تناولها على النحو التالى :

أولاً : بحسب وقت أجرائه :

تقويم تمهيدى : ويجرى عند تجريب برنامج تربوى للحصول على
معلومات أساسية تفيد عند التطبيق بحيث تكون الأهداف ذات علاقة
مباشرة بالاحتياجات وفى ضوء الكلفة والعائد .

تقويم تطويرى بنائى : ويهدف الى إيجابيات وسلبيات برنامج من
أجل تحسينه وتطويره .

تقويم نهائى : ويستخدم لإصدار حكم واتخاذ قرار فيه أو إيقافه
ويتم عادة فى نهاية برنامج أو فصل دراسى أو مرحلة تعليمية .

ثانيا : بحسب التشمولية :

التقويم الكبير (كلى) : يتناول مخرجات التعليم ككل وعلاقاتها بأهداف السياسة العامة للنظام فى مواجهة احتياجات المجتمع ويستخدم أيضا فى وحدات التخطيط القومى والاعداد لاستراتيجيات التطوير التربوى .

التقويم المصغر (الجزئى) : يهتم بما يحدث داخل الصف مثلا أو عند تقويم الموجهين أو الامتحانات .

ثالثا : بحسب درجة الشكلىة :

تقويم شكلى (رسمى) يقوم بإجرائه جهة رسمية يتعلق بالعملية والموضوعية .

تقويم غير شكلى (غير رسمى) وهو نوع عارض يعتمد على الانطباعات والآراء الشخصية وهو تقويم مكمل للتقويم الرسمى .

رابعا : بحسب المطلومات :

تقويم كمى : يعتمد على نتائج كمية رقمية لأدوات القياس كالاختبارات والاستفتاءات .

تقويم نوعى : يعتمد على الملاحظات والآراء ويفيد فى اكمال الصورة بشرط مراعاة الحيادة والموضوعية .

خامسا : بحسب القائدين به :

تقويم داخلى : اذا كان المقومون من داخل المشروع أو البرنامج ويرتبط بمنهجية البرنامج ويمكن استخدامه اثناء التطبيق أو بعد الانتهاء من البرنامج .

تقويم خارجى : اذا كان المقومون من خارج المشروع أو البرنامج ويتضمن هذا النوع مقارنة النتائج بالاهداف المحددة من قبل اجتماعية واقتصادية وثقافية .

سادسا : بحسب الامتداد المكانى :

- تقويم واسع : مثل تقويم برنامج محو الأمية على مستوى عالمي .
- تقويم محلى : (الضيق) تقويم برنامج على مستوى دولة .
- سابعا : بحسب طبيعة معالجة البيانات :

تقويم وصفى : للبيانات والجداول والأشكال - تقويم مقلرن :
للنتائج فى ضوء نتائج برامج مماثلة أو للبرنامج نفسه . - تقويم
تحليلى للنتائج للتعرف على ايجابياتها وسلبياتها لمساعدة متخذ
القرار .

أهداف التقويم التربوى :

يهدف التقويم التربوى الى تحقيق أغراض متعددة ووظائف هامة
فى توجيه العملية التعليمية ومدى نجاحها ونجمل باختصار هذه الأهداف
بمما يلى :

١ - اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة للمواقف التربوية
والتعليمية .

٢ - اختيار الأهداف السلوكية وتعديلها باستمرار بما يتناسب
مع مستويات التلاميذ على أساس التجارب العملية والخبرة والتطبيق
الذى يكشف عادة ما اذا كانت الأهداف ممكنة التحقيق أم بحاجة الى
تعديل وصياغة تجعلها ممكنة التطبيق .

٣ - التعرف على جدوى المناهج والمقررات الدراسية وطرق
التدريس والعمل على تحسينها وتعديلها وتجديدها بما يحقق الهدف
المنشود ومواجهة التحديات المستقبلية .

٤ - الوقوف على مدى التقدم الذى تصل اليه المدرسة فى تحقيق
أهدافها ، وذلك عن طريق التعرف على :

(أ) نمو التلاميذ ومداه وامكانياته .

(ب) نجاح المعلم فى عمله وسلامة طرق التدريس ووسائله .

(ج) نواحى القوة والضعف فى النشاط المدرسى .

٥ - تشخيص ما يصادف التلميذ والمعلم والمدرسة من صعوبات ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها .

٦ - تحليل خبرات التلاميذ واكتشاف ميولهم وقدراتهم واخطائهم وتلافى هذه الاخطاء مستقبلا وزيادة دافعيتهم للتعلم .

٧ - التأكيد مما يطرأ من تغير على سلوك التلاميذ حيث أن التعليم الحقيقى هو الذى يؤدى الى التعديل فى السلوك .

٨ - الكشف عن مدى التوافق بين القيم الاخلاقية التى أقرها

المجتمع .

٩ - انتقاء التلاميذ وتصنيفهم ونقلهم بين الصفوف والمراحل

للدراية المختلفة .

مما سبق يمكننا أن نجل أهداف التقويم التربوى فى أنه يكشف لنا عن نواحى الضعف فى العملية التعليمية فى الأهداف والمناهج وطرق التدريس ووسائل التدريس من أجل التغلب على مواطن الضعف ودعم عوامل القوة وتعزيزها . الأمر الذى يقودنا الى القول ان التقويم التربوى مدخل لتطوير التعليم .

مستويات التقويم :

وتتمثل فى المستويات الآتية :

١ - تقويم على مستوى المدرسة لمعرفة مدى فاعلية الأدوات

والوسائل التى استعملها المدرس داخل الفصل وقياس مدى نجاح

البرنامج التعليمى فى ادارة تعليمية معينة وهذا النوع من التقويم

يفيد فى احداث التطوير اللازم لتحسين المناهج وفى التخطيط التربوى

٢ - تقويم على مستوى الإدارة التعليمية وهذا التقويم يفيد في دراسة مدى ما حققته مرحلة تعليمية معينة في المواد الدراسية

٣ - تقويم على مستوى المديريات التعليمية وهذا التقويم يفيد في دراسة مدى كفاءة النظام التعليمي بأكمله والذي ينبغي أن يعطى مؤشرات تؤدي إلى اصلاح نظام التعليم من أساسه كما يعطى مؤشرات عن مستوى تقدم التلميذ بصفة عامة .

أسس التقويم الجيد :

يجب أن نؤكد أولاً قبل أن نعرض لهذه الأسس أنها ليست منفصلة عن بعضها البعض وإنما تتفاعل مكوناتها بشكل ثابت متكامل بحيث يتحقق معها في النهاية التقويم الجيد .

الأساس الأول :

شمولية التقويم : بمعنى أن يتضمن التقويم جميع جوانب العملية التعليمية وما دامت العملية التعليمية تمثل منظومة متكاملة الجوانب فإن تناول جانب واحد من جوانب المنهج دون بقية الجوانب لا يحدث الأثر المرجو من وراء عملية التقويم .

١ - بالنسبة للتلميذ :

ان يتضمن التقويم جميع جوانب أدائه أى شاملاً لكل جوانب شخصيته أو بمعنى آخر يراعى المعلم قياس النمو المتكامل للمتعلم ويعنى أن يشمل التقويم جوانب شخصية المتعلم وهى (الجانب المعرفى والمهارى والوجدانى) .

٢ - بالنسبة لمن يقومون بعملية التقويم :

يجب أن يكون التقويم من مسؤولية جميع المشاركين فى عملية التربية والتعليم (المعلم - الموجه الفنى - ناظر المدرسة - ولي الأمر - التلميذ نفسه) .

٣ - بالنسبة للأدوات ووسائل التقويم :

يجب أن يشمل التقويم جميع الأدوات والوسائل مثل الاختبارات التحريرية والشفوية والعملية واللقاءات والبطاقات والرحلات والتدريبات العملية .

الأساس الثانى :

الاستمرارية : وتتطلب أن يسير التقويم جنباً الى جنب مع العملية التعليمية من بدايتها الى نهايتها أى طوال العام الراسى .

الأساس الثالث :

الموضوعية : بمعنى ألا يكون التقويم ذاتياً بمعنى أن يعزل الشخص الذى يقوم بالتقويم نفسه عن عملية التقويم ذاتها ذلك يتطلب أن يكون هناك اجابة واحدة محددة أما صحيحة وأما خاطئة لا يختلف عليها أى مصحح من المصححين .

الأساس الرابع :

الارتباط بالأهداف : توضح نتائجه مدى البعد أو القرب عن الأهداف ومن هذا يجب أن ترتبط عملية التقويم بالأهداف .

أساليب التقويم :

نستطيع أن ندرك الآن أن الامتحانات ونتائجها لن تكون الوسيلة الوحيدة لتقويم التلاميذ بل هناك وسائل متعددة تستخدم فى هذا المجال ، نورد منها الهام فيما يلى :

١ - الملاحظة باعتبارها من وسائل تقويم التقدم اليومى للتلاميذ وتطور طرق التدريس والتعرف على المناخ التربوى داخل الصف أو خارجه .

٢ - المقابلة الشخصية بأنواعها سواء أكانت مقابلة غير منظمة أو مقابلة مقننة .

٣ - البطاقة المدرسية : وتفيد كثيرا فى دراسة الحالة نظرا لما تحويه عن أحوال التلميذ وظروفه البيئية ، وحالته الصحية ومزاجه ، وتقدمه التحصيلي .

٤ - آراء المعلمين وأحكامهم على تلاميذهم :
تعتبر مؤشرا أقوى من الامتحانات على تحليل ظروف التلميذ ، والحكم على تقدمه وتأخره ، ومدى قدرته على مواصلة تعليمه مستقبلا .
٥ - الاختبارات التحصيلية الموضوعية المقننة :

يقصد بالاختبار التحصيلي Achievement Test الاداة التى تستخدم فى قياس المعرفة والفهم والمهارة فى مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد .

وهذه الأدوات هى أكثر الأدوات شيوعا فى التقويم التربوى وهى الوسيلة الوحيدة التى تستخدم فى مصر فى توجيه التلاميذ وانتقائهم .
وهناك علاقة بين التقويم والأهداف التربوية Educational Objectives وتتفاوت هذه الاهداف التربوية الشاملة التى تدل على الأغراض العامة والفلسفات التى يشار إليها بعبارات شاملة وإلى أهداف تعليمية Instructional Objectives أكثر تحديدا لأنها تتناول النواتج النهائية لعملية التعلم والتعليم فى صورة اداء يمكن ملاحظته .

وتعتمد أساليب التدريس على الاهداف التعليمية ويتطلب تحديدها خطوات ثلاث هى :

١ - تحديد الأداء النهائى الذى يسعى التعليم أو التدريس الى إنتاجه .

٢ - وصف الظروف والاحوال الهامة التى نتوقع حدوث السنوك فيها .

٣ - وصف مستوى الجودة الذي يجب أن يصل اليه أداء التلميذ .
وعند وضع قائمة بالأهداف التعليمية لمقرر دراسي أو وحدة
دراسية معينة يجب أن تكون هذه القائمة معبرة عن النواتج التعليمية
التي نود تحقيقها لدى المتعلم . وهذه القائمة من الأهداف العامة تحتاج
بعد ذلك الى إعادة صياغة عن طريق وضع مجموعة من الأهداف السلوكية
مكونات الهدف السلوكي :

يعرف ماجر Mager وتاكمان Tackman وماكشان Macshan
الهدف السلوكي (الآدائي) بأنه عبارة : « تصف التغيير المطلوب
احداثه في سلوك الطالب بحيث يكون هذا التغير في السلوك قابلا
للملاحظة والقياس » .

وتقيد الأهداف السلوكية في اعداد وبناء أدوات القياس التي
تستخدم في تقويم السلوك المطلوب ويرى كل منهم انه يجب العناية
عند صياغة الأهداف الادائية بمراعاة العناصر الثلاثة الآتية :

١ - فعل أدائي يعبر عن النشاط الذي سيؤدي به الطالب بحيث
يمكن ملاحظته مباشرة مثل : يكتب ، يذكر ، يتعرف على ، يصف ، ...
٢ - تحديد الشروط والاجراءات التي يحدث في ضوءها السلوك
أو النشاط مثل حدود الزمن المسموح لتحقيق الهدف أو طريقة عرض
الاجابة .

٣ - الحد الأدنى لمستوى الأداء المقبول .

فاذا نظرنا الى الهدف الاجرائي :

« يحل الطالب ثمانى مسائل في متغير واحد على الأقل حلا صحيحا
من بين العشر المعطاه له في زمن محدد » .

نجد ان الفعل الآدائي هو (يحل) والشروط التي سيتم فيها هذا
النشاط هو (في زمن محدد) والحد الأدنى المقبول هو (ثمانى مسائل
على الأقل من بين العشر المعطاه) .

ارشادات حول بناء السؤال :

(أ) وضوح الهدف : هناك صلة وثيقة بين السؤال والهدف الذى يصبو الى بلوغه فاذا كان المعلم مهتما بتوضيح مصطلح أو تفسير مبدءاً أو قانون وضع السؤال الملائم لذلك .

(ب) الصياغة الدقيقة : يجب ان يصاغ السؤال بدقة بحيث يستوعب الطلاب وان يستخدم كلمات مألوفة للطلاب ونصوص سهلة وقصيرة لأن طول السؤال يشتت انتباه الطلاب .

(ج) ملائمة السؤال لمستوى الطلاب : نظرا لتباين الطلاب فى قدراتهم العقلية ومستوياتهم التحصيلية لذا يجب ان تكون الاسئلة متميزة ومتنوعة تتناسب والفروق الفردية .

(د) الابتعاد عن اسئلة التخمين .

تعد ادوات التقويم وسيلة لقياس أو تقدير عينة من سلوك الطلاب .

ولاعداد الاختبارات يجب مراعاة الخطوات الآتية :

١ - تحديد الأهداف .

٢ - تحديد محتوى المادة الدراسية بتقسيمها الى موضوعات رئيسية وفرعية .

٣ - تكوين جدول المواصفات يتضمن الاهداف السلوكية افقياً ومحتوى المادة الدراسية راسياً ثم تحديد أوزان كل خلية من الجداول تتناسب مع أهمية الهدف والمحتوى .

٤ - اختيار نوع الأسئلة أو الفقرات المناسبة للاهداف .

أنواع الأسئلة :

أشهر أنواع الأسئلة التي تستخدم في ميدان الاختبارات التحصيلية أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية وأسئلة التفسير (حل المشكلات) وفيما يلي عرض موجز لأنواع الأسئلة الشائعة في التقويم التربوي :

١ - أسئلة الاختيار من متعدد :

تعتبر أكثر الأسئلة الموضوعية شيوعاً وتقيس النواتج البسيطة للتعليم بكفاءة شديدة كما تصلح في قياس الفهم والقدرة على التطبيق وتفسير العلاقات • وتتميز هذه الأسئلة بالمرونة الشديدة إلا أن عيوبها أنها تقتصر على المستوى اللفظي تتطلب الورقة والقلم ولا تصلح لقياس بعض المهارات في الرياضيات والعلوم •

٢ - أسئلة التفسير :

يستخدم في قياس نواتج التعلم المرتبطة بالعمليات العقلية العليا

٣ - أسئلة المزاوجة :

وتستخدم في قياس الحقائق التي ننشد إلى التداعي البسيط مثل التواريخ والاحداث التاريخية والشخصيات والمصطلحات والمفاهيم والآلات واستخداماتها والنبات وتصنيفاته •

٤ - أسئلة الاجابة القصيرة : (التكملة)

٥ - أسئلة الصواب والخطأ :

٧ - أسئلة إعادة الترتيب :

٨ - أسئلة المقال :

٩ - الاختبارات العملية •

١٠ - الاختبارات الشفهية (مزيج من المقال والاختيار العفوي) :

مواصفات الاختبار الجيد

تمثل الامتحانات فى مدارسنا بوضعها المراهن الصورة الشائعة للتقويم ومن ثم يصبح السؤال الرئيسى هو :

ما المواصفات التى يجب ان يتحقق بها الامتحان الجيد ؟

١ - ان يكون الامتحان موضوعيا بمعنى عدم تدخل العوامل الذاتية فى تقرير نتائج الامتحان .

٢ - أن تكون أسئلة الامتحان شاملة قدر الامكان لموضوعات المنهج .

٣ - أن يحقق الامتحان ما نسميه صدق الامتحان بمعنى ان يتم وضع الاسئلة بحيث تقتبس هذه الاسئلة ما وضعت لقياسه .

٤ - أن يراعى الامتحان ملائمة الاسئلة للزمن المحدد لها .

٥ - ان يتضمن الامتحان قدرا من الاختيار من بين أسئلة الموضوع الواحد بمعنى أن يضع المعلم أكثر من سؤال واحد ليغطي الجانب الواحد من جوانب المنهج .

٦ - أن يتجنب العرض والاسهاب عند صياغة الاسئلة حتى يضمن التلميذ على الطريق السليم - ويبعده عن متاهات الغموض .

٧ - ان تتدرج الاسئلة من السهل الى الصعب حتى تعطى الفرصة للمتكافئة لجميع التلاميذ على اختلاف الفروق الفردية بينهم .

وبعد فقد حاولنا من خلال هذا العرض الموجز لموضوع التقويم التربوى أن نقدم للزملاء العاملين فى الميدان صورة موجزة لبعض الأمور التى يمكن أن تفيدهم فى عملهم الميدانى من أجل الاسهام فى دفع عجلة التطوير للعملية التعليمية من خلال قراءاتنا للكثير من الأدبيات التربوية على اعتبار ان التقويم التربوى من المداخل الاساسية لتطوير المنظومة التعليمية .



الأستاذ الدكتور يوسف خليل يوسف

رقد على رجاء القيامة

للأستاذ محمود عبد العزيز يوسف
رئيس مجلس الإدارة

الله سبحانه وتعالى حمد لكل انسان مواعدين محددين ولا يتخلف واحد منهما أبدا عن قضاء الله وإرادته ، وهما موعد مولده وموعد وفاته ، والأستاذ الدكتور يوسف خليل واحد من أشهر كتاب « صحيفة التربية » وعلى مدى سنين طويلة ، وكان ملتزما بالشكر الناضج والفهم الصحيح لمسار الفكر التربوي الذي يخدم المجتمع ويوسع مساحة التعليم الرشيد . ووفقا لمنهجه الملتزم في الكتابة لصحيفة التربية فقد قدم لنا المقال المنشور على الصفحة التالية في مواعده قبل اعداد الصحيفة للطبع وبعد أسبوع واحد من تقديم مقاله فوجئنا بالناعي ينهائى ويعلم وفاته وهو صحيح معافى ويتحدث مع ابنته حيث وافاه أجله المحتوم ولقى ربه تنفيذا لمشيئته سبحانه وتعالى ولا راد لقضائه ولا حول ولا قوة الا بالله العظيم .

ولقد كان الدكتور يوسف خليل مديرا لمعهد السكرتارية بكلية رمسيس للبنات في آخر عمل تولاه ، ومن قبل كان وكيلا لوزارة التربية والتعليم ثم مديرا للمركز القومي للبحوث التربوية ، وعضوا في المجالس القومية المتخصصة .

وكان الفقيه العزيز - فوق ذلك - صاحب قيم أصيلة ، وأخلاق فاضلة ، وسماحة في النفس ، ونقا في القلب ، ورقة الصعبة ، وابتسام هادئة لا تتخل عنه أبدا ، ولذلك أحبه كل من عرفه واحترم فيه مبادئه السامية ، وصفاء النفس ، وحسن عشرته .

رحمه الله رحمة واسعة ، وألهم أهله وأصدقائه ومعارفه الصبر

والسلوان »

دوافع البالغين الأميين في مصر للإتيان بفصول محو الأمية

للأستاذ الدكتور يوسف خليل يوسف

تقديم :

انعقد مؤتمر المجلس العالمي لتعليم الكبار بالقاهرة في سبتمبر الماضي عام ١٩٩٤م وقد تناول المؤتمر قضية محو الأمية وتعليم الكبار - بصفة عامة - من زوايا مختلفة ، بيد أن المؤتمر لم يتعرض بالبحث : لماذا يقبل الكبار الأميون في مصر الالتحاق بفصول محو الأمية ؟ ولماذا يعزفون عنها ؟ ..

وهذا المقال يستهدف الكشف عن دوافع الأفراد البالغين الأميين ، لمحو أميتهم ، لما يعنى بالكشف عن العوامل التي تجعل نسبة كبيرة منهم يحجمون عن الانتظام بتلك الفصول مع علمهم بوجود هذه الفصول بل ودعوتهم اليها ... ويستند المقال في بنائه ، الى دراسة علمية وميدانية قام بها المركز القومي للبحوث التربوية .

وبداية ، فلعل من المفيد أن نحدد تعريف لفظة « أمي » :

حيث تتفاوت التعريفات المعطاه للفظة أمي ، تفاوتاً كبيراً من مجتمع لآخر . ففي مصر يصنف الجهاز المركزي للتعبئة والاحصاء الأفراد في خانة الأميين ، استناداً الى عدم قدرتهم على الكتابة حتى ولو كانوا يقرأون ، بينما يعرف الفرد الامي حالياً في اليابان بأنه الشخص العاجز عن الفهم لجهاز الكمبيوتر واستخداماته .

وتعتبر منظمة اليونسكو الفرد « أبجدياً » (غير أمي) عندما يكون قد اكتسب المعلومات ، والمهارات الضرورية التي تمكنه من أن ينخرط في جميع أنشطة الحياة التي تتطلبها « الابجدة » من أجل

تفاعل مثير في مجموعته ومجتمعه ، وأن يكون مستوى ما حصله في القراءة والكتابة والحساب ، الى الدرجة التي تمكنه من أن يستمر في استخدام تلك المهارات » ..

ومعلوم أن الأمية من العوائق التي تؤثر سلبا على حياة الفرد والمجتمع معا ، ثم ، تنعكس أثارها مباشرة على التنمية للدولة . ولذلك كان أمر طبيعي أن تتلاشى أو تنعدم ظاهرة الأمية في البلاد المتقدمة ، وتبرز بنسب مرتفعة في البلاد النامية . وفي مصر رغم الجهود التي بذلت خلال السنوات العشرين الماضية في مكافحة الأمية ، فان نسبتها لا تزال مرتفعة بين مجموع السكان ، فهي تصل عامة الى نحو ٥٠٪ بين الأفراد الذكور ، ونحو ٧٠٪ بين الاناث . وهي في الريف أعلى منها في المدن .

ولما كان الاقبال على الالتحاق بمراكز وفصول محو الأمية ظاهرة ايجابية لتقليص نسبة الأمية ، وكان الاحجام عن الالتحاق بها مما يؤدي الى تفاقمها ، فقد قام المركز القومي للبحوث التربوية - في أواخر الثمانينات - ببحث ميداني استهدف التعرف على دوافع الأفراد الأميين البالغين ممن تزيد أعمارهم على خمسة عشر عاما للالتحاق بفصول محو الأمية المنتشرة في جميع محافظات مصر ، كما عني البحث بالكشف عن العوامل التي تجعل نسبة كبيرة من البالغين الأميين في مصر يحجمون عن الانتظام بتلك الفصول ، حتى وصل الامر ببعض المسؤولين أحيانا في بعض المحافظات ، الى رد جزء من الاعتمادات المالية التي تخصصها الدولة لمحو الأمية بسبب احجام الأميين عن الانتظام في فصول محو الأمية ويتمثل فيما يطلق عليه ظاهرة « الفصول المرتدة » .

وأما فيما يخص دوافع البالغين الأميين في مصر للالتحاق بفصول محو الأمية ، فنشير هنا الى أنه في ضوء نتائج الاستبيانات التي تم

تطبيقاتها ، من خلال المركز القومى للبحوث التربوية ، على عينة من الدارسين الملتحقين بالفعل بفصول محو الأمية ، والذين بلغ عددهم ١٠٠٠ دارسا (موزعين على محافظات البحيرة - الغربية - كفر الشيخ - الدقهلية - القليوبية - المنوفية - الجيزة - المنيا ••) تقول :
لأنه من خلال هذا البحث الميدانى أمكن ترتيب دوافع الدارسين بفصول محو الأمية ، بحسب نسبة استجابتهم ، على النحو التالى :

— الرغبة فى الانتحاق بعمل آخر — حب المعرفة — اكتساب خبرات جديدة فى مجالات الحياة — الخجل من الأمية — اكتساب مكانة وتقدير اجتماعى — الرضا عن النفس — التعبير والاتصال بالآخرين — الامتياز فى العمل الحالى — زيادة الدخل — تسهيل الاتصال الرسمى بالمسؤولين — استغلال وقت الفراغ — الحصول على الشهادة — اكتساب عادات صحية وغذائية سليمة — الاستزادة الدينية •

وفى دراسة علمية وصفية قام بها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى (بىرس الليان منوفية) لخصت الدوافع الخارجية التى تدفع الأميين للتعليم تحت أربع أنماط رئيسية من الدوافع هى :

الدوافع الاجتماعية :

ويندرج تحتها : الرغبة فى المحافظة على الخصوصيات (الأسرار الشخصية) والرغبة فى التشبه بالمتعلمين والتمتع بالمكانة والسمعة التى يتمتعون بها — وقراءة العناوين واللوحات — والخجل من الجهل — والشعور بالقيمة الاجتماعية للعلم — والرغبة فى الحصول على شهادة — والرغبة فى معرفة الاخبار ، ومتابعة الأحداث الجارية عن طريق المصحف ، والاذاعة والتليفزيون •

الدوافع الاقتصادية :

ويندرج تحتها : الرغبة فى اتمام عمليات البيع والشراء والمعاملات

التجارية على وجه سليم ، وتحسين الدخل ، والتطلع الى عمل أفضل —
وتحسين الدخل •

الدوافع الدينية : ويتدرج تحت هذه الدوافع ، الرغبة فى قراءة القرآن
الكريم ، ومعرفة الاحاديث الشريفة ، والتعرف على أحكام الدين ،
وما يحض عليه الدين من فضائل •

الدوافع الثقافية :

ويتدرج تحتها ، رغبة الأمي فى قراءة القصص والكتب ، واستكمال
التعليم فى مرحلة أعلى •

وقد اقترحت الدراسة استخدام المعلومات التى تنوافر عن دوافع
الأميين فى مجالات : الدعوة — الأمية — وفى خلق جو عام يساعد
على التعليم — وفى تنظيم البرنامج الدراسى — وفى اعداد المواد
التعليمية ، وفى تدريب المعلمين المنوط بهم التدريس فى فصول محو
الأمية •

هذا ، وكان أمر طبيعى وقد عالج البحث التعرف على العوامل
الاجابية التى تؤدى بالنهار الى الالتحاق بفصول محو الأمية أن يتصدى
للتعرف على العوامل التى تؤدى الى احجامهم عن ذلك . وفى هذا الصدد
نسجل نتائج الدراسة الميدانية التى توصل اليها المركز الدولى لتعليم الكبار
فى العالم العربى وقد شملت عينة المبحوثين أكثر من ألفى مبحوث
وشملت العينة القادة والمنفذين والأميين على المستوى العربى ، كما
شملت الاناث والذكور من اثنى عشر بلدا من بينها مصر • ومن خلال
تحليل اجابات المبحوثين ، خلصت الدراسة الى أن احجام البالغين
الأميين عن الالتحاق بفصول محو الأمية ، مع علمهم بوجود هذه
الفصول بل ودعوتهم اليها ، يرجع الى الأسباب الآتية :

— أن غالبية الأميين ليس لديهم وقت فراغ للدراسة •

٢ — أن غالبية الأميين يمارسون أعمالاً مرهقة ، ويفضلون الراحة على الالتحاق بفصول محو الأمية .

— يفضل غالبية الأميين أن يقوموا فى أوقات فراغهم بأعمال تعود عليهم بزيادة دخلهم .

— غالبية الأميين يرون أن طبيعة أعمالهم لا تحتاج منهم إلى تعلم القراءة والكتابة والحساب .

— بعض التقاليد السائدة تمنع النساء من الخروج للالتحاق بفصول محو الأمية .

— البيئة التى يعيش فيها غالبية الأميين لا تستخدم مهارات القراءة والكتابة فى كثير من مناسبات الحياة اليومية .

— القصور فى التشريعات من حيث عدم إلزام الأمى بالتعليم يؤدى الى الاحجام .

— القصور فى الحوافز الايجابية للأميين ، يشكل عاملاً من عوامل الاحجام .

— القصور فى أسلوب الدعوة المتبع لجذب الأميين .

— الخطأ الماثل فى اختيار وقت الدراسة المناسب .

— كراهية التعليم فى مدارس الصغار التى تتخذ فصولها عادة لمحو الأمية .

— ضعف تنافس الأمى بالمعلم القائم بالتدريس .

وواضح من دراسة العوامل التى تؤدى الى الاحجام عن الالتحاق بفصول محو الأمية ، أنها تتعلق فى بعض جوانبها بدراسة مواقف الأميين للالتحاق بهذه الفصول .

وفى ضوء ما تقدم يخلص المركز القومى للبحوث التربوية الى

طائفة من التوصيات الاجرائية ، يساعد تنفيذها على نجاح الجهود التي تبذل في جذب الاعميين الكبار الى الالتحاق بفصول محو الامية المتاحة .. وترتكز هذه التوصيات على ما توصل اليه البحث عن « دوافع البالغين الاعميين للالتحاق بهذه الفصول » . كما أمكن الافادة من اجابات البالغين ممن أحجموا عن الالتحاق بفصول محو الأمية ، في استنباط وصياغة تلك التوصيات .

أولا : توصيات ومقترحات تتعلق بتنظيم حملات وفصول محو الامية :

(أ) على المستوى القومى . التركيز على استخدام وسائل الاعلام المرئية والمسدوعة وأماكن العيدة مع اختيار مادة هذه الحملات من دوافع الدوافع التي أوضح هذا البحث أهميتها .

(ب) وعلى المستوى المحلى : استخدام وسائل متعددة ، منها حملات على المستوى القومى توجه مادتها لأبناء بيئة محلية معينة ، الاذاعة المحلية ان وجدت حملات موجهة من رجال الدين ، والجمعيات والهيئات المختلفة فى العمل الاجتماعى ، وفروع الأحزاب السياسية على المستوى المحلى .

(ج) وعلى مستوى التجمعات النوعية وبوجه خاص المصانع والمصالح الحكومية ، والتجمعات السكانية على مستوى القرية (أو أجزاء منها) ، وعلى مستوى العائلة الكبيرة فى المناطق النائية .. وتعتمد هذه الحملات أساسا على النقابات العمالية والروابط المهنية ورجال الدين وبعض القادة المتطوعين فى هذه التجمعات وذلك بالتنسيق مع المسؤولين فى المصانع والمصالح الحكومية وبعض العناصر القيادية .

(د) وعلى المستوى الفردى تتم الحملات بصورة رئيسية من خلال المتطوعين من طلاب الجامعات والمثقفين من أبناء القرية أو الحى وأن تتركز جهود المتطوعين على ربات البيوت من الاعميين (عن طريق

الطالبات والسيدات) ممن يصعب عليهم الالتحاق بصورة منتظمة بفصول محو الأمية مع عمل تدريب مكثف وسريع لهؤلاء المتطوعين مع امدادهم بالكتب والأقوات التي تلزم التدريس • وصرف حوافز مادية للمتطوعين •

ويصاحب ذلك تخصيص مكافأة للمعلم في فصول محو الأمية عن كل دارس يجتاز بنجاح امتحان محو الأمية •
هذا ، ويتطلب التنظيم العلمى لحملات وفصول محو الأمية عددا من الأمور الأساسية ، منها :

— اعداد الاعلامى المتخصص فى مجال محو الأمية • ومع تنوع المجالات التى يجب أن يدرسها هؤلاء المتخصصون ، فان دوافع البالغين الاميين للالتحاق بفصول محو الامية تعد فى مقدمة هذه المجالات — عمل دورات تدريبية للعاملين فى ادارات تعليم الكبار والمعلمين بفصول محو الأمية ولبعض رجال الدين والمتطوعين فى الميدان ، على أن يراعى فى هذه الدورات الابتعاد عن أسلوب المحاضرات التقليدية والتركيز على ورش العمل وأسلوب النقاش والحوار والاستعانة بالوسائل التعليمية المختلفة •

ثانيا : توصيات ومقترحات تتعلق ببرامج محو الأمية :

(أ) أن يتسق محتوى برامج محو الأمية مع اهتمام ودوافع البالغين الاميين ، بحيث يجد الدارس فى فصول محو الامية المادة التعليمية التى تقابل كلا من الدوافع الآتية ، والتى كشف عنها البحث: الدافع الدينى ، الدافع الخاص بمتابعة الأحداث ، قراءة الجرائد والمجلات ، للدوافع الخاصة بعمل ، ومعرفة الحقوق المالية • مع الأخذ فى الاعتبار تنوع البيئات الجغرافية والاجتماعية •

(ب) تحقيق المزيد من التنوع فى كتب القراءة الحالية المستخدمة فى فصول تعليم الكبار من الأميين حيث لا يكاد يتضح وجود فروق جوهريّة بين هذه الكتب ، وبين الكتب المعبدة للأطفال فى المدارس الابتدائية • وهذا من أكبر الأخطاء التى يمكن أن يقع فيها مخططو برامج محو الأمية ، وذلك أن هذه البرامج والكتب التى تجسدها يجب أن تقيد من الخبرات العديدة التى مر بها الدارس قبل الالتحاق بفصول محو الأمية •

ثالثا : توصيات ومقترحات تتعلق بالكوادر والمعلمين العاملين فى مجال تعليم الكبار :

(أ) إنشاء شعب خاصة بكلّيات التربية لاعداد المعلمين والقادة المتخصصين فى مجال تعليم الكبار نظريا وعمليا •

(ب) اعادة النظر فى برامج التدريب السريعة الحالية التى تعد للمتطوعين والمعلمين القائمين بالتدريس فى برامج تعليم الكبار ، بغية تطويرها بما يقابل الحاجات الفعلية للدارسين •

أ.د. يوسف خليل يوسف

القرآن وعلم النفس

للأستاذ الدكتور محمد عثمان نجاتي

الانسان في هذه الحياة له وظيفة ، خلقه الله تعالى من أجل تحقيقها • وهى عبادة الله وعسارة الأرض طبقا لمنهج الخالق سبحانه وتعالى وذلك عن طريق الدعوة الى الله على بصيرة والجهاد فى سبيله ، وقد أرسل الله تعالى الرسل لهداية الناس •

وكان آخر الرسل محمدا - ﷺ - الذى أرسله الله رحمة للعالمين وأنزل عليه القرآن الكريم ليكون هداية للناس على امتداد الزمان والمكان وتكفل بحفظه حتى لا يحدث فيه تغيير ولا تبديل على النحو الذى حدث للكتب السابقة •

وفى العصر الحاضر ظهر علم النفس الذى أخذ يبحث عن الدوافع ، أسبابها ونتائجها ، والذى أخذ يحلل الانسان وتصرفاته ، ومن هنا فقد أراد الأستاذ الدكتور محمد عثمان نجاتي وهو أستاذ متخصص فى علم النفس أن يلقي الاضواء على الصلة بين القرآن الكريم وعلم النفس . فألف هذا الكتاب : « دوافع السلوك فى القرآن » تنقسم دوافع السلوك الى قسمين :

١ - دوافع فسيولوجية : وهى الدوافع الفطرية التى ترتبط بحاجات البدن الوظيفية وهى دوافع أولية •

٢ - دوافع نفسية : وهى الدوافع التى تكتسب بالتعلم فى أثناء التنشئة الاجتماعية للفرد وهى دوافع ثانوية ، ومن الدوافع الفسيولوجية دافع حفظ الذات وهى التى يقول فيها القرآن الكريم :

« ان لك ألا تجوع فيها ولا تعرى وأنت لا تظلم فيها ولا تضحي »
[سورة طه ، الآية : ١١٨ - ١١٩] : ومنها دافع بقاء للنوع ، وهو الذي
يمثل الدافع الجنسي ودافع الأمومة •

ومن الدوافع الفسيولوجية : دافع التملك وهي التي قال فيها
القرآن الكريم : « فوسوس اليه الشيطان قال يا آدم هل أدلك على
شجرة الخلد وملك لا يبلى » [سورة طه ، الآية : ١٣١] •

ومنها دافع العدوان وهي التي يقول فيها القرآن الكريم :
« يا أيها الذين آمنوا لا تتخذوا بطانة من دونكم لا يألونكم خبالا ودوا
ما عنتم قد بدت البغضاء من أفواههم وما تخفى صدورهم أكبر » [سورة
آل عمران ، الآية : ١١٨] •

ومنها دافع التنافس وهي التي يقول فيها القرآن الكريم :
[سابقوا الى مغفرة من ربكم وجنة عرضها كعرض السماء والأرض
أعدت للذين آمنوا بالله ورسوله ••] [سورة الحديد ، الآية : ٢١] •

ومنها دافع التقدين وهي التي يقول فيها القرآن الكريم : « فأقم
وجهك الدين حنيفا فطرة الله التي فطر الناس عليها •• » [سورة الروم
الآية : ٣٠] •

وهناك دوافع لا شعورية وتظهر في فلتات اللسان ، والاسلام
يطلب المسلمين بالسيطرة على الدوافع لا كبتها ، وهو يطلب منهم أن
يأكلوا مما فى الأرض حلالا طيبا ولا يتبعوا خطوات الشيطان لأنه لهم
عدو مبين ، ويطلبهم بالاستعفاف عن طريق النكاح فان لم يجدوا
ما يستطيعون أن يتزوجوا به فعليهم بالصوم فانه لهم وقاء ، ونهى عن
الخلوة بين الرجل والمرأة وعن الدخول بدون استئذان فى البيوت ،
(م - ٣)

كما نهى النفس عن الهوى الذى يتمثل فى ضبط الانسان لأهوائه وشهواته ، فمما الحياة الدنيا الا متاع الغرور والله سبحانه وتعالى وعد المتقين بجنات تجرى من تحتها الانهار خالدين فيها وأزواج مطهرة ورضوان من الله •

وانحراف الدافع يجعله يسيطر على الانسان ، ومن ذلك الانحراف الجنىسى فى قوم لوط والحب الشديد للمالك والاسراف فى العدوان وفى التنافس وفى طلب الراحة والخمول والكسل والانفعالات تعين الانسان الى تجنب الأخطار وانفعال الغضب يدفعه الى الدفاع عن النفس ؛ وهناك علاقة وثيقة بين الدوافع والانفعالات ، فانفعال الخوف يظهر فى المؤمنين الذين اذا ذكر الله وجلت قلوبهم واذا تليت عليهم آياته زادتهم ايماناً وهناك أنواع من الخوف مثل الخوف من الموت والخوف من الفقر والخوف من المرض •

والقرآن الكريم يعالج هذا كله ببيان أن الحياة الدنيا ما هى الا متاع الغرور وأن الآخرة هى الدار الباقية ، وبأن الله تعالى تكفل بالرزق لكل من على ظهر الأرض •

الحب : وهناك دافع حب الذات الذى يجعل الانسان يستكثر من الخير، وحب الناس الذى يطالب القرآن الكريم به المسلمين بأن يعتصموا بحبل الله جميعاً ولا يفرقوا والحب الجنىسى الذى طلب القرآن الكريم أن يكون للزوجيات ، والحب الأبوى الذى يتمثل فى طلب نوح — عليه الصلاة والسلام — من ابنه أن يركب معه فى السفينة لينجو من الغرق وحين رفض الابن لأنه صعد الى الجبل الذى ظن أن سينقذه من الغرق ، نادى نوح ربه ، وقال له : رب ان ابغى من أهلى ، فقال له رب العزة : انه ليس من أهلك انه عمل غير صالح ، وطلب منه ألا يسأله شيئاً فى ذلك •

وهناك حب الله تعالى الذى يقول فيه القرآن الكريم : « قل ان كنتم تحبون الله فاتبعونى يحببكم الله ويغفر لكم ذنوبكم » [سورة آل عمران ، الآية : ٣١] •

الفرح : شعور الانسان بانفعال الفرح والسرور اذا نال ما يتمناه وهو يتوقف على أهداف الانسان فى الحياة وهناك من يفرح بالحياة الدنيا مع أنها متاع الغرور •

الكره : ويظهر فى الشعور بعدم الاستحسان وعدم التقبل وقد بين القرآن الكريم ان يكرهون زوجاتهم أن ذلك قد يكون فيه خير كثير وبين للمسلمين الذين يكرهون القتال أنه عسى أن يكون فيه الخير لهم •

الغيرة : وتحدث اذا شعر الشخص بأن محبوبه قد توجه انتباهه الى شخص آخر وقد تحدث بين الاخوة كما حدث بين أخوة يوسف •

الحسد : والحسد تمنى زوال نعمة الغير والعمل على زوالها ومن ذلك غيرة ابن آدم الذى لم يتقبل الله قربانه ، فقال له : لاقتلك ثم قتله بعد ذلك ، وكذلك ما حدث من اخوة يوسف من القائه فى الجيب وذهابهم الى أبيهم بدم كذب حيث قالوا له : « لقد أكله الذئب وما أنت بمؤمن لنا ولو كنا صادقين » •

الحزن : ويحدث اذا فقد الانسان شخصا عزيزا عليه أو شيئاً ذا قيمة أو حلت به كارثة أو فشل فى تحقيق أمر هام وفى ذلك يقول الله تعالى عن موسى : « فرددناه الى أمه كي تقر عينها ولا تحزن » [سورة القصص الآية : ١٣] •

الندم : حالة انفعالية تنشأ عن شعور بالذنب ولوم النفس على فعله ومن ذلك ابن آدم الذى قتل أخاه ولم يعرف ماذا يفعل بجثته

فأرسل الله له غرابا يبين له كيف يفعل ذلك فقال : « يا ويلتا أعجزت أن أكون مثل هذا الغراب فأواري سواة أخى فأصبح من النادمين » •

والحياء : ركب من الخجل والخوف ويدفع الانسان الى تجنب الأفعال القبيحة ومن ذلك قصة ابنة شعيب مع موسى اذ جاءت تمشي على استحياء وقالت له : « ان أبى يدعوك ليجزيك أجر ما سقيت لنا » •

والزهو : وهو الاعجاب بالنفس والغرور والتعاضم والكبرياء وهو يؤدى الى التعالى ويمثل هذا قول الله تعالى فى المنافقين : « واذا قيل لهم تعالوا يستغفر لكم رسول الله لووار رؤوسهم ولأيمانهم يصدون وهم مستكبرون » [سورة المنافقون ، الآية : ٥] •

وهناك تغيرات بدنية معاصرة للانفعال ويوضح هذا القرآن الكريم فى قوله : « واذا بشر أحدهم بها ضرب للرحمن مثلا ظل وجهه مسودا وهو كظيم » [سورة الزخرف ، الآية : ١٧] ، وفى حالة الفرح والسرور يبدو الانسان نشيطا منتصب القامة مرفوع الرأس متسع الصدر ، وفى حالة الخزي والشعور بالذنب والندم يبدو الانسان ذليلا مطاطىء الرأس منكمش الجسم ، وفى حالة الخوف يبدو الخائف منتصب شعر الرأس ، وفى أثناء الانفعال تتعطل عملية التفكير فى الانسان •

الشخصية فى القرآن الكريم :

الشخصية هى التنظيم الدينامى فى الفرد للأجهزة الجسمية والنفسية التى تحدد طابعه الفريد فى توافقه مع بيئته ، والعوامل التى تحدد شخصية الانسان بيولوجية واجتماعية وثقافية ، والانسان يتكون من مادة وروح وقد وردت الروح فى القرآن الكريم بعدة معان ومنها قوله تعالى : « فاذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين » [سورة ص ، الآية : ٧١] •

تعنى : « روح منه تعالى يكون بها استعداد الانسان لمعالى الصفات وموالاته الحق » وهو عنصر علوى يتضمن استعداد الانسان لتحقيق معالى الأمور وأقدس الصفات ، فهو الذى يؤهله الارتقاء فوق مستوى الحيوان ويقرر له أهدافه وغاياته العليا فى الحياة ويرسم له خطوط منهاجه وتضيف الى بشريته النزوع الى مصدر القيم والتعارف التى تجعل له حقيقة الانسان .

الصراع النفسى : يكون بين الجانب المادى والجانب الروحى والانسان الذى يستطيع أن يوفق بين الجانبين هو الذى يفوز بالسعادة فى الدارين وقد طلب الله تعالى من نبيه أن يذكر الناس فعسى أن تنفع الذكرى وطلب من المسلمين ألا تلهيهم أموالهم ولا أولادهم عن ذكر الله وعوامل حل الصراع تكون فى ان عقل وحرية الارادة والاختيار والمسئولية .

وحيثما يبلغ الانسان مرتبة أعلى من الكمال الانسانى فان ضميره يبدأ فى الاستيقاظ فيستنكر ضعف اراداته وانقياده للأهوائه وشهواته . وإذا حقق التوازن التام بين مطالبه الروحانية ومطالبه الجسمانية فإنه يصل الى مرتبة أعلى من مرتبة الكمال الانسانى وحينئذ ينطبق عليه قول الله تعالى : « يا أيها النفس المطمئنة ارجعى الى ربك راضية مرضية فادخلى فى عبادى وادخلى جنتى » [سورة الفجر ، الآية : ٢٧ - ٣٠] .

والشخصية السوية هى التى يتوازن فيها البدن والروح والتى تشبع فيها حاجات البدن وحاجات الروح وقد بينت سورة البقرة فى أولها أنماط الشخصية فوضحت صفات المؤمنين فى أربع آيات وصفات الكافرين فى آيتين وصفات المنافقين فى ثلاث عشرة آية .

وصفات المؤمنين وصفات الكافرين وصفات المنافقين تظهر فى العقيدة والعبادات والأخلاق والعلاقات العامة والعلم .

الحيل العقلية : وقد أشار القرآن الكريم الى حيل المنافقين وانتفى
تظهر في :

١ - الإسقاط : وهو حيلة عقلية يقوم بها الفرد بإسقاط حيلته
النفسية ودوافعه وعيوبه على غيره فيدركها فيهم بدلاً من أن يدركها في
نفسه وفي ذلك يقول الله تعالى : « وإذا رأيتهم تعجبك أجسامهم وإن
يقولوا تسمع لقولهم كأنهم خشب مسندة يحسبون كل صيحة عليهم هم
العدو فاحذرهم قاتلهم الله أنى يؤفكون » [سورة المنافقون ، الآية : ٤] .

٢ - التبرير : وهو حيلة عقلية دفاعية يحاول بها الانسان تبرير
دوافعه وأفعاله غير المقبولة أن يعطيها تفسيراً يكون مقبولاً وفي ذلك
يقول الله تعالى : « وإذا قيله لهم لا تفسدوا في الأرض قالوا إنما نحن
مصلحون ألا انهم هم المفسدون ولكن لا يشعرون » [سورة البقرة ،
الآية : ١١ - ١٢] .

٣ - تكوين رد الفعل : وهو حيلة عقلية دفاعية يتخذ فيها الفرد
سلوكاً يكون مضاداً لسلوك آخر يريد اخفائه وفي ذلك يقول الله تعالى :
« ومن الناس من يعجبك قوله في الحياة الدنيا ويشهد الله على ما في
قلبه وهو ألد الخصام وإذا تولى سعى في الأرض ليفسد فيها ويهلك
الحرث والنسل والله لا يحب الفساد » [سورة البقرة ، الآية :
٢٠٤ - ٢٠٥] .

الفروق الفردية :

وترجع الفروق الفردية بين الناس الى العوامل الوراثية والعوامل
البيئية ، وتوجد فروق بين الناس في العلم والحكمة الى جانب اختلاف
في الاستعدادات والقدرات البدنية والعقلية والتي تؤدي الى اختلاف
قدراتهم على العمل والكسب وتحصيل العلم وتحري العقل والعدل ،
والله سبحانه وتعالى يقول : « لا يكلف الله نفساً الا وسعها » .

نمو الانسان في القرآن الكريم : وقد ذكر القرآن الكريم نمو الانسان قبله الميلاد ونموه بعد الميلاد ، وما يحدث له عند تقدم العمر في الاضطراب السلوكي والعقلي وضعف الذاكرة وعدم القدرة على التركيز الذهني والخلط بين الماضي والحاضر والحقيقة والخيال .

العلاج النفسى في القرآن الكريم : ويبين القرآن الكريم أن للصحة النفسية تكون في القرآن الكريم والعلاج النفسى أيضا يكون في القرآن الكريم لأن القرآن الكريم يهدى للتى هى أقوم ويشر المؤمنين الذين يعملون الصالحات أن لهم أجرا كبيرا ، والايمان بالله تعالى فيه قوة خارقة تمد الانسان المتدين بطاقة روحية هائلة تعينه على تحمل مشقات الحياة وتجنبه القلق ، يقول « جيمس » عالم النفس الأمريكى : « الايمان من القوى التى لا بد من توافرها لمعاونة المرء على العيش » . والقرآن الكريم يقول : « الذين آمنوا وتطمئن قلوبهم بذكر الله ألا بذكر الله تطمئن القلوب » [سورة الرعد ، الآية : ٢٨] ، والمؤمن الصادق الايمان لا يخاف الموت لأنه يعلم أنه فى الحياة كعابر سبيل ولا يخاف من مصائب الدهر ولا يجتر أحزانه ولا يحس بالقلق من الذنوب لأنه يتعرض بسهولة للأغراءات ، وإذا أخطأ تذكر خطاه ويستغفر ربه لأن من يعمل سوءا أو يظلم نفسه ثم يستغفر الله فإنه سيجد الله غفورا رحيماء وللشعائر الاسلامية دورها الواضح فى الصحة النفسية للانسان ولذلك فانها تعد أركان الاسلام التى اذا أداها المسلم أداء كاملا فانه يصبح فى صحة نفسية عالية وبذلك يتمكن من أداء رسالته فى هذه الحياة .

أثر تدريس البرمجة بلغة البيسك على اتجاهات طلاب كلية التربية نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات

مكتورة / سميحة محمد فتحي

كلية التربية بكمهر الشيخ

ان أهمية استخدام الكمبيوتر فى تعليم وتعلم الرياضيات تبدو واضحة من خلال استخدامه كمساعد تعليمى ، فالمتعلم فى هذه الحالة يكون نشطا ويتحرك تبعا لخطوة الذاتى ووفقا لحاجاته وقدراته الخاصة ، هذا بالإضافة الى اثاره دافعيته ، كما أن الكمبيوتر يقدم تعزيزا منظما وقويا وهذا بالضرورة يؤدي الى فعالية المتعلم تبعا لنظريات التعلم . وبذلك يؤكد (٤ و ٢٣٤) Taylor أن استخدام الكمبيوتر يقدم أكثر الحلول العملية لتفريد التعلم الذى طالما عجزت المدارس عن تحقيقه نظرا للأعداد الكبيرة من التلاميذ ، وبذلك يتمكن المعلم من تقديم برامج متنوعة تتناسب وحاجات وقدرات كل تلميذ .

ولن يقتصر استخدام الكمبيوتر فى تفريد التعلم فحسب ، ان قيمته الحقيقية تكمن فى استخدامه كأداة للبرمجة ، حيث يمكن استخدام الكمبيوتر وسيلة لتقوية مهارة حل المشكلات ، فعملية البرمجة ليست الا عمالية حل المشكلات نظرا لأنها تحتاج الى انشاء خطط واستراتيجيات وفهم دقيق للمشكلة المراد برمجتها . وبذلك فان التلميذ الذى يقوم بكتابة البرنامج يعلم الكمبيوتر كيف يفكر وهذا بالتالى يدفعه الى محاولة كيف يفكر هو نفسه وبذلك فهو يمر بخبرة ذات قيمة تربوية كبيرة (٩ و ٣) .

واذا كان الكمبيوتر سوف يحل مشكلة فعالية المتعلم فانه سوف

يجعل المعلم أكثر فعالية أيضًا ، فاستخدام الكمبيوتر سوف يخفف الكثير من أعباء المعلم ، ذلك أن إجراء الاختبارات وتفسير الدرجات علاوة على كتابة التقارير العلمية وغيرها من الأمور التي ستقوم بها الكمبيوتر ، وبذلك تتاح له الفرصة للتفاعل الشخصي ببحثه وبين تلاميذه للتعرف على مشاكلهم وحلها ، وتنمية ميولهم واكتشاف مواهبهم مما يجعله بالضرورة أكثر فعالية .

وقد أشارت نتائج العديد من الأبحاث الى فاعلية استخدام الكمبيوتر في التدريس وبالأخص تدريس الرياضيات ، فقد توصل Robitaille, et al (٣٠ ، ١٢) الى وجود تحسن في اتجاهات التلاميذ الذين استخدموا الكمبيوتر في برمجة تمارين الجبر نحو الرياضيات . كما أنه توجد علاقة قوية بين اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو استخدام الكمبيوتر في منهج رياضيات المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو الرياضيات وتحصيلهم فيها (٦ ، ٤٧) .
والنتائج التالية قد توصل اليها (٩ ، ١١٢) Harper & Stewart
في مراجعتهم للأبحاث السابقة في مجال استخدام الكمبيوتر كمساعد تعليمي :

- ان استخدام الكمبيوتر يقال من الوقت اللازم للتعلم اذا ما قورن بالطريقة التقليدية في التدريس مما يجعله أكثر فاعلية .
- ان استخدام الكمبيوتر يحسن من اتجاهات التلاميذ نحو استخدامه في المواقف التعليمية ، بالإضافة الى زيادة دافعيتهم .
- استخدام الكمبيوتر في التدريب والممارسة والتعلم العلاجي ذو فائدة كبيرة خاصة بالنسبة للتلاميذ بطيء التعلم .
- في عدد كبير من الأبحاث التي أجريت أظهرت مجموعة التلاميذ الذين يستخدمونه مستوى تحصيل أفضل من هؤلاء الذين لا يستخدمونه ولهذا فان استخدام الكمبيوتر في التدريس وبالأخص تدريس

الرياضيات يلقي تأييدا كبيرا من جانب خبراء التربية ، ولكنه لن يلقي هذا التأييد من جانب الكثير من المدرسين ، وبالأخص مدرسي الرياضيات ، فقد أشارا (٩ ، ٧٩ - ٨٠) Harper & Stewart إلى وجود نسبة كبيرة من المدرسين الذين يظهرون نوعا من الخوف والقلق تجاه الكمبيوتر ويظهر في شكل اتجاه سالب نحوه والذي يظهر في صور متعددة منها :

— الاحجام عن الاشتراك في أى مناقشات تدور حول الكمبيوتر

— المعارضة الشديدة لأي محاولة لإدخال الجهاز في المدارس .

— أفعال وتصرفات عدوانية بغرض تحطيم الجهاز وفساده .

هذا ويوجد تفاوت بين المدرسين من ناحية معارضتهم لاستخدام الكمبيوتر في التدريس ، فمدرسو الرياضيات من أشد المعارضين لاستخدامه نظرا لاعتقادهم أن الكمبيوتر ليس إلا أحد اللعب المدرسية التي قد تصرف التلاميذ عن تعلم الرياضيات (٩ ، ١٧٣ - ١٧٤) ، ولذلك يرى (١ ، ١٣) Aiken & Braun أن التحدي الحقيقي الذي يواجهه التربويون هو في كيفية اقناع المدرسين باستخدام الكمبيوتر وليس في الاسراع بادخاله في المدارس ، ولذلك فإن نجاح الكمبيوتر يتوقف وبدرجة كبيرة على مدى تأييد المدرس له (٩ ، ١٣٨) . ويعتقد (٣ ، ٣٠) Clement أن تغيير اتجاهات غالبية المدرسين لن يتأتى الا عن طريق تزويدهم بالمعلومات عن أهمية الكمبيوتر وفاعليته في العملية التعليمية .

ولما كانت أهمية استخدام الكمبيوتر في تدريس الرياضيات تبدو واضحة من خلال استخدامه في برمجة المشكلات الرياضية وحلها ، وحتى يشعر مدرسو الرياضيات بهذه القيمة ، يجب أن يتعلم لغة من لغات البرمجة مما يمكنه من التعامل مع الكمبيوتر وهذا قد يؤثر بدوره على اتجاهه نحو الكمبيوتر واستخدامه في تدريس الرياضيات .

هذا البحث يهدف الى معرفة أثر تدريس وحدة من البرمجة بلغة البيسك لطلاب كلية التربية على اتجاهاتهم نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر في تدريس الرياضيات *

أسئلة البحث :

يعد هذا البحث محاولة للإجابة على الأسئلة الآتية :
١ - هل يؤثر تدريس وحدة البرمجة بلغة البيسك على اتجاهات طلاب كلية التربية نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر في تدريس الرياضيات ؟

٢ - هل تختلف اتجاهات الطالبات عن اتجاهات الطلبة نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر في تدريس الرياضيات ؟
وبشيء أكثر تفصيلا :

١ - هل يؤثر تدريس وحدة البرمجة بلغة البيسك على اتجاهات طلاب كلية التربية نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ في تدريس الرياضيات ؟

٢ - هل يؤثر تدريس وحدة البرمجة بلغة البيسك عن اتجاهات طلاب كلية التربية نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ في تدريس الرياضيات ؟

٣ - هل تختلف اتجاهات الطالبات عن اتجاهات الطلبة نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ في تدريس الرياضيات ؟

٤ - هل تختلف اتجاهات الطالبات عن اتجاهات الطلبة نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس في تدريس الرياضيات ؟

٥ - هل توجد علاقة بين الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر والاتجاه نحو فاعلية استخدامه للمدرس في تدريس الرياضيات ؟

فروض البحث : « الفروض الصفرية » :

١ - لا يوجد فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطي درجات

الطلاب الذين درسوا وحدة البرمجة بلغة البيسك وهؤلاء الذين لم يدرسوها في الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ في تدريس الرياضيات •

٢ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الذين درسوا وحدة البرمجة بلغة البيسك والذين لم يدرسوها في الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس في تدريس الرياضيات •

٣ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة والطالبات في الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ في تدريس الرياضيات •

٤ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة والطالبات في الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس في تدريس الرياضيات •

٥ - لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ وفاعليته للمدرس في تدريس الرياضيات •

مصطلحات البحث :

- **الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر في تدريس الرياضيات** يعرف بأنه محصلة استجابات الطالبة الانفعالية نحو الكمبيوتر في تدريس الرياضيات ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها وفقا للمقياس المعد لهذا الغرض

ويتكون المقياس من مقياسين فرعيين هما :

- **الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ في تدريس الرياضيات** •

- **الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس في تدريس الرياضيات** •

تحدد البحث :

طبق هذا البحث على طلبة وطالبات السنة الثالثة والرابعة بكلية التربية بكفر الشيخ .

عينة البحث :

تكونت عينة البحث من طلبة وطالبات الفرقة الثالثة والرابعة بقسم الرياضيات بكلية التربية بكفر الشيخ ، وبعد استبعاد جميع الطلبة والطالبات الذين سبق وأن حصلوا على دورات تدريبية في علوم الحاسب الآلى ، كذلك هؤلاء الطلاب الذين لم يجيبوا على جميع فقرات المقياس ، سواء فى المرة الأولى أو المرة الثانية لتطبيقه ، وصل عدد أفراد العينة الى (١١٤) طالبا وطالبة كما هو موضح فى جدول (١)

جدول (١) « عينة البحث »

العينة	البنات	البنين	المجموع
السنة الثالثة	١٨	٤٤	٦٢
السنة الرابعة	١٢	٤٠	٥٢
المجموع	٣٠	٨٤	١١٤

— وقد تم اختبار طلاب الفرقة الرابعة لتكون أفراد المجموعة التجريبية وطلاب الفرقة الثالثة لتكون أفراد المجموعة الضابط وذلك بطريقة عشوائية . والمجموعتان متكافئتان من حيث الخلفية السابقة بعلوم الحاسب الآلى .

أدوات البحث :

قامت الباحثة باعداد مقياس اتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات ، كما أعدت وحدة للبرمجة بلغة البيسك .

— مقياس الاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات .

تكون المقياس من مقياسين فرعيين : (١) الاتجاه نحو فاعلية

استخدام الكمبيوتر للتلميذ ، (٢) والاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس فى تدريس الرياضيات • وفيما يلى الخطوات التى أتت فى اعداد المقياسين : -

١ - كتابة العبارات

٢ - تحليل البيانات واختبار العبارات المثلة للمقياسين •

(١) كتابة العبارات :

كُتبت عبارات المقياسين بعد الاطلاع على الكتابات عن استخدام الكمبيوتر فى التدريس وفاعليته لكل من المدرس والتلميذ ، كما أنه طلب من أفراد العينة كتابة عبارات تمثل اتجاهاتهم نحو استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات •

كُتبت أربع عشرة عبارة تمثل الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس فى تدريس الرياضيات ، وكذلك أربع عشرة عبارة أخرى تمثل الاتجاه نحو فاعلية استخدامه للتلميذ فى تدريس الرياضيات • وقد صيغ نصف العبارات صياغة موجبة والنصف الآخر صياغة سالبة •

معايير لكتابة العبارات :

عند كتابة العبارات روعى أن تعكس مفهوم الاتجاه وخصائصه وكذلك خصائص المقياس ، وبذلك التزمت الباحثة بالمعايير التى حددها (١٣ ، ٧ - ١٤) Edwards لكتابة العبارات وهى كما يلى :

١ - تجنب كتابة العبارات التى تمثل حقائق وكتابة عبارات اتجاهية (انفعالية) ويمكن كتابة هذه العبارات باستخدام أفعال مثل : أحب ، أكره ، أخاف ، استمتع ... وهكذا •

٢ - تجنب كتابة العبارات التى يوافق عليها الجميع أو التى لا يوافق عليها أحد • هذه العبارات تكون إما سلبية جدا أو ايجابية جدا • فعلى سبيل المثال العبارة : « جميع المدرسين يعارضون استخدام الكمبيوتر فى التدريس » • سلبية جدا •

٣ - تجنب كتابة العبارات التي يمكن تفسيرها بأكثر من طريقة •
ذلك لأن كتابة عبارات بهذه الصورة يعطى مقياسا لا تتوافر فيه صفة
التجانس ، بمعنى أن للمقياس أكثر من اتجاه ، وهذا يعنى أن تساوى
الدرجات للعبارة الواحدة لا يعنى تساوى الاتجاه • وكمثال لذلك
العبارة : « أعتقد أن الكمبيوتر ذو غايلية بالنسبة للمدرس ولكنه لا
يؤدى الى تعلم أفضل للتلاميذ • » احتواء هذه العبارة على جزأين
غير متجانسين يؤدى الى أن غالبية استجابة أفراد العينة « » غير
متأكد « مما يجعل العبارة غير مميزة أى غير اتجاهية •

٤ - تجنب كتابة عبارات تمثل اتجاها آخر غير الاتجاه المراد
قياسه • فعلى سبيل المثال العبارة : « الطريقة التقليدية فى تدريس
المفاهيم الرياضية أفضل من الطريقة الحديثة باستخدام الكمبيوتر • »
هى هذه العبارة كلمة « الطريقة التقليدية » تجعل العبارة تمثل اتجاهاين ،
اتجاه نحو الطريقة التقليدية ، واتجاه نحو الطريقة الحديثة باستخدام
الكمبيوتر ، وهذا يؤدى الى مقياس له أكثر من بعد وبالتالي غير
متجانس •

- ٥ - كتابة العبارات فى الزمن الحاضر •
- ٦ - كتابة العبارات بحيث تكون بسيطة وواضحة •
- ٧ - كتابة عبارات قصيرة ولا تحتوى أكثر من ٢٠ كلمة •
- ٨ - كل عبارة يجب أن تشتمل على فكرة واحدة فقط •
- ٩ - عند كتابة العبارات يجب تجنب الكلمات مثل : جميع ،
دائما ، غالبا لأنها تضيق على العبارة شئ من العموض •
- ١٠ - الكلمات مثل فقط ، تقريبا ، يجب تجنبها بقدر الامكان •
- ١١ - بقدر الامكان يجب أن تكون العبارات المكونة للمقياس فى
صورة جملة بسيطة •
- ١٢ - الابتعاد عن استخدام الكلمات التى تبعو صيغة البحث •

- ١٣ - الایتعاد عن استخدام نفی النفی فی عبارات المقياس •
١٤ - يجب كتابة عبارات تغطي المدى الانفعالي للمقياس
(أوافق جدا لا أوافق أبدا) •

(٢) تحليل البيانات واختيار العبارات الممثلة للمقياسين :

لاختيار العبارات التي تمثل الاتجاه المراد قياسه ، وزع المقياسان على عينة مماثلة تماما لعينة البحث عددهم (٥٠) طالبا وطالبة بالفرقة الثالثة وطلب منهم التعبير عن رأيهم بصراحة من خلال المقياس ذي الخمس نقاط • وتم تصحيح العبارات على النحو التالي •

أوافق جدا أوافق غير متأكد لا أوافق لا أوافق أبدا
العبارة الموجبة : ٥ درجات ٤ درجات ٣ درجات درجتان درجة واحدة
العبارة السالبة : درجة واحدة درجتان ٣ درجات ٤ درجات ٥ درجات
اختيار العبارات التي تمثل الاتجاه :

ان الخاصية التي ينقرد بها مفهوم « الاتجاه » والتي تميزه عن المفاهيم الأخرى هي صفته الانفعالية أي ميل الفرد لتأييد (موافقة) أو عدم تأييد (معارضة) للشيء المراد قياس الاتجاه نحوه • وقد يكون اتجاه الفرد قويا أو معتدلا أي يختلف الاتجاه من فرد إلى آخر باختلاف شدته وقد مثلت هذه الشدة الانفعالية باستخدام المقياس ذي الخمس نقاط وبذلك تكون شدة الاتجاه هي موضعه على اليمين أو اليسار من النقطة المحايدة (غير متأكد) وحتى تعكس كل عبارة من العبارات هذه الخاصية يجب أن تتوفر فيها الشروط الآتية (١٣ ، ٨) :

- ١ - توزيع البيانات لكل أفراد العينة بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس يجب أن ينتشر في الاتجاهين (السالب) و (الموجب) المقياس ليكثرت ، وأن تكون نسبة الاستجابات في النقطة الوسطية لا غير متأكد ، قليل • هذا الشرط يتطلب أن يكون متوسط درجات كل عبارة يتراوح بين (٢٥ - ٣٥) والانحراف المعياري يتراوح بين

(١ - م ١) ونسبة الاستجابات فى النقطة المحايدة ٢٥/١ على الأكثر .
 ٢ - حتى تكون العبارة مميزة ، أى أنه بالنسبة للعبارة الموجبة
 يجب أن يوافق عليها الافراد ذوو الاتجاهات الموجهة ولا يوافق عليها
 الافراد ذوو الاتجاهات السالبة والعكس صحيح بالنسبة للعبارة
 السالبة . ولاختيار العبارات المميزة ، يجب ايجاد قيم معاملات الارتباط
 بين درجات كل عبارة والدرجات الكلية للمقياس . وبالنسبة للعبارة
 المميزة يجب أن يكون معامل الارتباط موجبا وقيمه (٣٠) على الأقل .
 وقد تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ونسبة
 الاستجابات فى النقطة الوسيطة لكل عبارة من عبارات المقياسين ،
 وكذلك قيم معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجات الكلية
 للمقياس لكل من المقياسين ، وقد حققت (١٠) عبارات لكل مقياس
 الشرطين السابقين (ملحق (١) ، ملحق (٢)) .
 حساب معاملات الثبات والصدق الذاتى ، ومعاملات التجانس
 للمقياسين :

تم حساب قيم معاملات الثبات (معامل ألفا للثبات) وقيم معاملات
 الصدق الذاتى ، وكذلك قيم معاملات التجانس (٣٢٣ ، ٥) لكل مقياس
 وهى كما يلى :

مقياس الاتجاه	معامل الثبات	معامل الصدق معامل التجانس	الثبات
الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ فى تدريس الرياضيات .	٠.٩٣	٠.٩٦	٠.٥٧
الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس فى تدريس الرياضيات .	٠.٩٦	٠.٨٧	٠.٢٤

وهذه القيم تدل على ثبات ، وصدق وتجانس المقياسين .

• وحدة البرمجة بلغة البيسك •

أقسام الوحدة :

* أن يتمكن الطالب من رسم خرائط التدفق لبعض المشكلات الرياضية •

* أن يتمكن الطالب من كتابة برنامج بلغة البيسك مستخدماً :

• التعليمات الخاصة بادخال واخراج البيانات •

(Input — output statement).

• التعليمات الخاصة بتحويل مسار تنفيذ البرنامج •

(Control statement).

• تكرار جزء من البرنامج أكثر من مرة • (Looping)

• أجزاء البرنامج المتداخلة • (Nested Looping)

• البرامج المساعدة • (Sutoutines)

* أن يتمكن الطالب من كتابة برنامج بلغة البيسك لبعض المشكلات الرياضية •

محتوى الوحدة :

اشتملت الوحدة على الفصول الآتية من كتاب "Beginning Basic"

(٢) :

• الفصل الأول : مقدمة للغة البيسك •

• الفصل الثاني : العمليات الحسابية •

• الفصل الثالث : التعليمات الخاصة بادخال واخراج البيانات

وخرائط التدفق •

• الفصل الرابع : التعليمات الخاصة بتحويل مسار تنفيذ البرنامج

(تعليمات التحكم) •

• الفصل الخامس : التكرار — الحلزونات — الحلزونات المتداخلة

• الفصل السابع : أجزاء البرنامج — البرامج المساعدة •

طريقة تدريس الوحدة :

قامت الباحثة بتدريس وحدة البرمجة متبعة طريقة المحاضرة

والمناقشة • وفى نهاية المحاضرة ، يكلف الطلاب بكتابة برامج بلغة انبيسك لحل بعض المشكلات الرياضية المتضمنة فى مناهج الرياضيات للمرحلة الإعدادية والثانوية ، على أن يناقش فى المحاضرة التالية • وفى بداية المحاضرة يقوم أحد الطلاب بكتابة البرنامج على السبورة حيث تتم مناقشته وتصحيح خطواته مع بقية الطلاب • بعد الانتهاء من تدريس الوحدة طلبت الباحثة من جميع طلاب المجموعة التجريبية كتابة ثلاثة برامج وتم تصحيحها وإرجاعها لهم •

الأسلوب الإحصائى المستخدم لتحليل البيانات :

— استخدم فى هذا البحث اختيار « ت » للمتغيرات المتعددة (Multivariate Hotelling T² test) (١٠ ، ٢٤٦) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات •

— كما استخدم معامل الارتباط لإيجاد العلاقة بين المتغيرات •
إجراءات البحث :

قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

١ — تدريس موضوع « الكمبيوتر وتدريس الرياضيات » :

قامت الباحثة بتدريس جميع طلاب السنة الثالثة والرابعة قسم الرياضيات الموضوع كجزء من مقرر مادة طرق التدريس ، وقد اشتمل على كيفية استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات وأهميته فى تعلمها ، ومناقشة نتائج بعض الأبحاث عن فاعليته فى تدريسها • وبعد الانتهاء من تدريس هذا الجزء طلبت الباحثة من الطلاب كتابة عبارات تعبر عن اتجاهاتهم نحو استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات وذلك للاستعانة بها عند تصميم المقياس •

٢ — تصميم مقياس الاتجاه نحو فاعلية الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات :

قامت الباحثة بإجراءات تصميم المقياس من اختبار العبارات الممثلة للمقياس ، وحسب معاملات الصدق ، والتجانس ، والثبات ، وقد

تكون المقياس من مقياسين فرعيين (الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر لأمدارس في تدريس الرياضيات والاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتنميط في تدريس الرياضيات) •

٣ - أعداد وحدة البرمجة :

قامت الباحثة بتحديد موضوعات الوحدة وتحديد الزمن اللازم لتدريسها •

٤ - اختتام مجموعة البحث الضابطة والتجريبية :

قامت الباحثة بعد استبعاد جميع الطلاب الذين حصلوا على دورات تدريبية في علوم الحاسب الآلى أو لغات البرمجة وذلك لضمان تساوى المجموعتين من حيث الخلفية السابقة في علوم الكمبيوتر باختيار طلاب السنة الرابعة لتكون مجموعة البحث التجريبية وطلاب السنة الثالثة لتكون المجموعة الضابطة وتم الاختيار بطريقة عشوائية •

٥ - تطبيق المقياس تطبيقاً قبلياً :

تم تطبيق المقياس بفرعيه على جميع أفراد المجموعتين كأختبار قبلى • وذلك لاختبار مدى تكافؤ المجموعتين من حيث اتجاهاتهم نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر في تدريس الرياضيات •

وجداول (١) يوضح تكافؤ المجموعتين في الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر في تدريس الرياضيات •

جدول (١)

دلالة الفرق بين متوسطى درجات الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر في تدريس الرياضيات للمجموعتين التجريبية والضابطة التطبيق القبلى للمقياس

المتوسط الانحراف			
العينة	الحسابى المياري	التباين قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	٦٩ر٠٣	١٢ر٨٦	١٦٢ر٢٣
المجموعة الضابطة	٦٩ر٥٨	١١ر٠٩	١٢١ر٠٥
٢٤٤ر٠ غير دالة			

يتضح من جدول (١) قيمة t (٢٤٤٠) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٥) مما يعنى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي البحث فى الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات .

٦ - تدريس وحدة البرمجة :

قامت الباحثة بتدريس وحدة البرمجة بلغة البيسك للمجموعة التجريبية وقد استغرق تدريس الوحدة ستة أسابيع .

٧ - تطبيق المقياس بفرعية تطبيقاً بعدياً :

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة ، قامت الباحثة بتطبيق المقياس بفرعية على مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية وذلك للتعرف على الفروق بين المجموعتين من حيث الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر لكل من المدرس والتلميذ فى تدريس الرياضيات .

نتائج البحث :

أولاً : لاختبار صحة الفرض الأول الذى ينص على أنه : « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ فى تدريس الرياضيات » . وكذلك صحة الفرض الثانى الذى ينص على أنه : « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس فى تدريس الرياضيات » . قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين المتوسطات وذلك باستخدام اختبار « T » للمتغيرات المتعددة (Multivariate Hotelling T^2 test) (١٠ و ٢٤٦) .

يتضح من جدول (٢) أن قيمة t (١٨٧٤٥) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.١) ، مما يعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة فى واحد على الأقل من متغيرات

جسول ٢

دلالة الفروق بين متوسط درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة
في متغيرات البحث : الاول ، الثاني

المتغير الاول	المتغير الثاني
متغيرات الاتجاه نحو فاعلية استخدام	الاتجاه نحو فاعلية استخدام قيمة والدلالة
البحث الكمبيوتر للتلميذ في تدريس الرياضيات	الكمبيوتر للمدرس في تدريس الرياضيات
المتوسط الانحراف	المتوسط الانحراف
التباين	التباين قيمة الدلالة
الحسابي المعياري	الحسابي المعياري
المجموعة التجريبية العدد ٥٢	٣٨٧٣ ٣١٣ ٩٦٢ ٣٥٣٠ ٦٩٧ ٤٧٦٣
٥٢٠٩١٨٧٤٥	
المجموعة الضابطة العدد ٦٢	٣٥٢٣ ٦١٣ ٣٦٩٨ ٣٣٦٥ ٦١٣ ٤٤٥٢

البحث : المتغير الأول ، والمتغير الثاني) • ولحساب لاي متغير من هذه
المتغيرات توجد فروق بين المجموعتين ، ثم حساب فترات الثقة لكل
متغير على حدة ، وهما كما يلي :

فترات الثقة لمتغيرات البحث

المتغير الاول	المتغير الثاني
(١٣٧٦ ، ٥٦٢٤)	(١٤٧٧ ، ٤٧٧٧)

وحيث ان فترة الثقة للمتغير الأول لا تشتمل على نقطة الصفر ،
لذلك يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة
التجريبية والمجموعة الضابطة في الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر
للتلميذ في تدريس الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية •

— أما فترة الثقة للمتغير الثاني فهي تشمل على نقطة المصنف مما يدل على عدم وجود فروق بين مجموعتي البحث في الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس في تدريس الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية .

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الطلبة والطالبات في متغيرات البحث (الأول والثاني)

« المتغير الأول »			« المتغير الثاني »		
متغيرات الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ في تدريس الرياضيات			قيمة والدلالة الإحصائية		
المتوسط الانحراف			المتوسط الانحراف		
التباين			التباين		
الحسابي المعياري			الحسابي المعياري		
الطلبة			الطالبات		
٨٤	٣٩٠٠٥	٣٠٥٩	١٢٧٤	٣٦٧٩	٥١٥
٢٦٢٤	٦٣٥٧	٦٣٥٧	٢٦٢٤	٦٣٥٧	٦٣٥٧
٢٩٩٣٣٠	٧٩٤	٤٩٣٣	٢٨٤٠	٧٣٢	٥١٠٧

ثانيا : لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه : « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة والطالبات في الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ في تدريس الرياضيات » . وكذلك صحة الفرض الرابع والذي ينص على أنه : « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة والطالبات في الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس في تدريس الرياضيات » . قامت الباحثة بتطبيق اختبارات للمتغيرات المتعددة (٢٤٦٠ / ٢٤٦٠) لحساب الفروق بين المتوسطات وجدول (٣) يوضح ذلك ، يتضح من جدول (٣) أن قيمة ت (٦٣٥٧) دلالة عند مستوى

(١٠٠١) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات
مجموعتي الطلبة والطالبات في واحد على الأقل من متغيرات البحث
(الأول والثاني) ، ولحساب لاى متغير من هذه المتغيرات توجد هذه
الفروق ، قامت الباحثة بإيجاد فترات الثقة (Confident Interval)
لكل متغير على حدة ، وهما كما كلى :

فترات الثقة لمتغيرات البحث

المتغير الأول	المتغير الثانى
(١٢٣٩ ، ٥٨٥)	(٤٩١ ، ١١٨٧)

وبالنظر الى الفترتين يتضح أنهما لا يشتملان على نقطة الصفر
مما يدل على وجود فرق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الطلبة
والطالبات فى الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ فى
تدريس الرياضيات وكذلك فى الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر
للمدرس فى تدريس الرياضيات لصالح الطلبة .

ثالثا : لاختبار صحة الفرض الخامس : « لا توجد علاقة موجبة
وذات دلالة احصائية بين الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر
للمدرس فى تدريس الرياضيات ، فقد تم حساب قيم معاملات الارتباط
بين متغيرى البحث (الأول والثانى) وهى كما يلى :

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات المتغير الاول ، والمتغير الثانى للبحث

العينه	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
الطلبة	٠.٥٦	٠.٠١
الطالبات	٠.٧٦	٠.٠١
المجموعة التجريبية	٠.٦٤	٠.٠١
المجموعة الضابطة	٠.٧١	٠.٠١

يتضح من جدول (٤) وجود علاقة موجبة وذات دلالة احصائية
بين الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ ، والاتجاه نحو
فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس فى تدريس الرياضيات .

تفسير النتائج :

- دلت نتائج هذا البحث على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ في تدريس الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية . وترجع هذه الفروق . الى أن أفراد المجموعة التجريبية بعد تمكنهم من لغة البرمجة وقيامهم بكتابة البرامج كتابة صحيحة قد استمتعوا بحل بعض المشكلات الرياضية المتضمنة في كتب رياضيات المرحلة الاعدادية والثانوية ، هذه الخبرات السارة التي مروا بها وهم يقومون بكتابة البرامج قد أثرت بدورها على اتجاهاتهم نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ ، نظرا لانهم وجدوا أن برمجة المشكلات الرياضية تعمق من فهمهم للمشكلة وذلك لما تتطلبه من تحليل وفهم دقيق للمشكلة .

أما بالنسبة لعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس في تدريس الرياضيات . فان فاعليته استخداما للمدرس تظهر واضحة في قيام الكمبيوتر في التخفيف من أعباء المدرس من تصحيح الاختبارات وكتابة التقارير وهذا بالضرورة يتطلب خبرة مباشرة مع الجهاز في المدارس حتى يشعر المدرس بهذه الأهمية .

- كما دلت نتائج البحث على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلبة والطالبات في الاتجاه نحو فاعلية الكمبيوتر للتلميذ وكذلك الاتجاه نحو فاعليته للمدرس في تدريس الرياضيات . وترجع هذه الفروق الى أن البنين يميلون للدراسات العملية والتعامل مع الأجهزة أكثر من البنات ، لذلك فهم أكثر تحمسا لحضور الدورات التدريبية الخاصة بعلوم الكمبيوتر من البنات . فقد أشار (٦ ، ٣٥) الى أن البنين يميلون لدراسة مقررات الكمبيوتر

أكثر من البنات ، وقد يرجع ذلك إلى أن البنات يعتقدون أن البنين أقدر
منهن في مهارات البرمجة وغيرها من المهارات التي يتطلبها التعامل مع
الكمبيوتر (٢٨ ، ٤) •

— دلت النتائج بالإضافة إلى ذلك إلى وجود علاقة موجبة وذات
دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو فاعلية الكمبيوتر للمدرس في تدريس
الرياضيات والاتجاه نحو فاعليته للتلميذ • بمعنى أن المدرس الذي
يشعر بفاعلية وأهمية استخدام الكمبيوتر له في تدريس الرياضيات
يشعر أيضا بأهميته وفاعليته للتلميذ • وذلك لأنه في كلتا الحالتين يتعامل
مع الكمبيوتر وهذا يتطلب منه التمكن من علوم الحاسب • فاستخدام
الكمبيوتر في تصحيح الاختبارات وكتابة التقارير يتطلب معرفة بعلوم
الحاسب كما يتطلبه برمجة الكمبيوتر واستخدامه في حل المشكلات •
توصيات البحث :

— توصى الباحثة بأهمية التعرف على اتجاهات المدرسين في
الخدمة نحو استخدام الكمبيوتر في التدريس ومحاولة تعديلها • فقد
دلت نتائج هذه الدراسة أن ٨٧٪ من أفراد العينة في التطبيق القبلي
للمقياس اتجاهاتهم سلبية نحو استخدام الكمبيوتر وفاعليته في تدريس
الرياضيات ، مما يدل على عدم اقتناعهم بأهميته في التدريس •

— توصى الباحثة أيضا بأن تتاح للمدرسين خبرة مباشرة بالجهاز ،
من تشغيل البرامج والتعرف على كيفية استخدامه في تدريس الرياضيات ،
من شرح الدروس ، والتدريبات والممارسة ، وتقديم الدروس العلاجية
للتلاميذ حتى تتكون لديهم صورة كاملة عن أهمية الكمبيوتر في تدريس
الرياضيات وذلك قبل البدء في استخدامه في المدارس •

— نظرا لأن اتجاهات البنين أفضل من اتجاهات البنات نحو
استخدام الكمبيوتر في التدريس ، لذلك توصى الباحثة بأن يقوم
المدرسون (الذكور) بتدريس مقررات الكمبيوتر عند البدء في التجربة •
وأن تبدأ التجربة في مدارس البنين ثم تعمم بعد ذلك في مدارس
البنات •

دراسة تجريبية للتعرف على تأثير أسلوب التعلم بالاستكشاف

في تحقيق الاهداف النفس حركية لمهارة التمرير
في كرة السلة

* د. عائشة رزق مصطفى

مقدمة :

ان الدول المتقدمة غالبا ما تعيد النظر باستمرار في مناهج التعليم وتغير من أهدافها وأساليبها لتواكب التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية الحادثة ، ومن الملاحظ أن هذا الاتجاه بدأ يشمل الدول النامية ودولا عديدة من دول الشرق الاوسط ومصر تمر بمتغيرات سريعة في مختلف الميادين وتحاول حل مشكلاتها المتراكمة لتواكب التقدم لتقديم مستقبل زاهر لابنائها في مجال التربية من المجالات الهامة التي تستجيب للتغيرات العلمية بصورة طبيعية لارتباطها بتعلم البشر ولا بد للعملية التربوية من أن تكيف الوسائل والأساليب ومنها أساليب التدريس حتى تستطيع أن تسير جنبا الى جنب مع الظروف التي زحفت عليها بالإضافة الى تحمل مسئولية اعداد المواطن الصالح الذي يعتمد على نفسه ويستخدم عقله بدلا من الاعتماد على عقول الآخرين .

وقد أدى ذلك الى ضرورة تنوع وسائل التدريس لتحقيق أهداف التربية وفقا للاتجاه الحديث في العملية التعليمية والتي يؤكد فيها

(*) أستاذ مساعد بقسم العلوم بكلية التربية الرياضية للبنات

القاهرة - جامعة حلوان

حسين الطويجي على ذاتية المتعلم والحصول على الخبرة التي يهيؤها له الموقف التعليمي وفيها تنقل المسؤولية الى المتعلم ليقف موقفا ايجابيا نشطا في تحقيق الاهداف التعليمية المطلوبة ، فنجدد يفكر ويسأل ويستكشف ويتعرف على نواحي القوة والضعف في أدائه ، ويقارنها بغيره ، وهذا لا يعنى ان ينعدم دور المعلم ولكنه يعنى بالدرجة الاولى بالفرد المتعلم ذى القدرات المختلفة عن الآخرين ويضيف بأن هناك تحولا قد حدث في دور المعلم فأصبح واجبه هو تصميم البيئة التعليمية بشكل يستحث فيه التعلم الفردي ويشجعه عن طريقة الارشاد والتوجيه . (٥ : ٨٢٦) •

ولقد تميز الاتجاه الحديث في طرق التدريس بجعل المتعلم يقبل على التعلم بصورة تلقائية لا قصر فيها ولا ارغام عن طريق عرض المدرس لمشكلة ما ثم الطلب من المتعلم التفكير في حل هذه المشكلة (١٦ : ٥٤) وهذه الطريقة اسمها سميث بالطريقة الاستكشافية وفيها يقوم المتعلم باستكشاف المفهوم أو القاعدة بنفسه لمعالجته للمعلومات التي حصل عليها واعادة تنظيمها حتى يتمكن من الوصول الى الهدف المحدد من قبل المعلم (٢١ : ٢٤١) •

وقد اُشيع أن طريقة الاستكشاف من الطرق الحديثة الا انه بالنظر الى التطور المعرفي نجد أن لها جذورا تاريخية تمتد الى العصر اليوناني حيث اعترف سقراط بأنه لا يعلم تلاميذه شيئا ولكنه يساعدهم على تنظيم ما لديهم من معارف عن طريق توجيه الاسئلة وهم بدورهم يكتشفون الحقائق والقوانين ، وقد تأثر الفكر العربي والاسلامى لهذا الأسلوب ، استخدمته بعض المدارس الامريكية على يد ورن Warren عام ١٩٢٨ (١٧ : ٢٢) •

وهناك من يرى أن طريقة الاستكشاف وسيلة لربط المبادئ التي تعلمها الفرد سابقا بمبادئ جديدة أعلى مستوى من الأولى وذلك لحل مشكلة ما ، وتصبح خبرة يستخدمها لحل مشكلات جديدة من نفس النوع وفى مواقف مشابهة أو مماثلة ويرى برونر Bruner أن الاستكشاف وسيلة لإعادة تركيب ونقل الأحداث الى ذهن المتعلم ، وهو نوع من التفكير الذى يحدث بحيث يتيح للمتعلم أو المكتشف أن يذهب أبعد من مجرد المعلومات المتاحة له الى تكوين ادراكات جديدة ، ويضيف أنه عندما يتم الاستكشاف فإن الشيء الذى اكتشف يصبح نوعا خاصا من المعلومات ويسهل نقله الى مواقف أخرى والاستفادة منها (٢٥ : ١٢١) .

ويرى برنارد Barnard أن التعلم بالاستكشاف يعد الضمان الوحيد لحدوثه بصورة فعالة ويؤثر فى سلوك المتعلم (٢٣ : ١٨) .

ويتفق كل من تيبا Teba ومودونالد Modonald فى السمة العامة لأسلوب الاستكشاف وهى وضع المتعلم فى موقف مشكل ثم يطلب منه أن يجد أو يكشف الحل للمشكلة وعندئذ يتم استدعاء السلوك الذى يؤدى الى البحث مما يجعل المتعلم يكتب المعلومات ويعتبرها خاصة له لانه اكتشفها بنفسه ، كما ان هناك اتفاقا عاما بين مؤيدى هذه الطريقة بعدم اخبار المتعلم بالقاعدة أو القانون بل جعله يتوصل اليه بنفسه ، وهو فى هذه الحالة لا يتعلم فقط التعميم أو القاعدة ولكنه يتعلم العمليات والأساليب التى توصله الى الاستكشاف (١٠ : ٢٣) .

وتعتمد أساليب الاستكشاف على اثاره الاسئلة ويرى عياد بباوى ورشدى لبيب ان دور الاسئلة والمناقشة فى هذه الطريقة مساعدة التلاميذ على تنمية التفكير العلمى واتاحة المجال أمامهم لتحديد المشكلات ومواجهتها واقتراح الحلول (١٢ : ٦٤ ، ٦٥) ، (٧ : ١١٤) .

ويميز برنارد Barnard بين أسلوبين من التعليم الأول يسمى أسلوب العرض وفيه يظهر المعلم نشاطا لتنفيذ القرارات ويبقى الطالب مستمعا ، والثاني يشترك فيه الطالب في صياغة القرارات أو المحاورة وقد يلعب دورا رئيسيا في تنفيذ القرار (٢٣ : ١٨) •

ومما سبق يتضح أن مميزات طريقة الاستكشاف هي إثارة المتعلم وتوجيه استجابته نحو تحقيق هدف معين ، فيصبح الاستكشاف بهذا من مهمة المتعلم ، ووظيفة المعلم توجيه العملية باستخدام الاسئلة الذكية المثيرة لايجاد المعارف التي يحتاجها المتعلم •

كما يضيف عدلى كامل الى مزايا هذه الطريقة انها تعتمد على حب الاستطلاع الموجود لدى التلاميذ وتوجيههم الى اكتشاف الحقائق وتساعدهم في تعلم مهارات ذهنية أساسية كالفهم والملاحظة والادراك والتحليل والتصنيف والقياس والاستنتاج وتنمى فيهم اتباع الأسلوب العلمى فى التفكير للوصول الى الحقائق (٢٠ : ٣) •

كما يشير برونر Bruner الى أن العائد من التعلم بالاستكشاف هو زيادة الكفاءة الذهنية للفرد المتعلم وأحاسسه بالسعادة عندما يتوصل الى اكتشاف نفسها (٢٥ : ٥٣) •

ومن العرض السابق يتضح ان طريقة التعلم بالاستكشاف أسلوب من أساليب التعلم التى تساهم فى الاتجاه نحو الاهتمام بفردية المتعلم ، وفيها يقوم المعلم بتصميم الموقف التعليمى بصورة ذكية تعتمد على تحليل العمل ، وإثارة الاسئلة التى هى عماد طريقة الاستكشاف ويترك للمتعلم حرية التفكير لايجاد الحلول لهذه الاسئلة والحل الصحيح هو عملية التعلم بالاستكشاف •

ويذكر فؤاد قلادة سليمان ان هناك بعض الاسس التي تراعى
فى بناء الاسئلة الجيدة الصالحة لطريقة الاستكشاف وهى تشمل على

- ١ - تحديد أهداف المادة الدراسية المراد تحقيقها .
- ٢ - تحديد انقدرات المراد تتميتها .
- ٣ - تحديد عمليات التفكير الناقد المراد تغذيتها وتتميتها .
- ٤ - تحديد نوعية الاجابات المرغوب التوصل اليها (١٣ : ٢٢٨) .

وصياغة الاسئلة فى طريقة الاستكشاف تحتاج الى مهارة خاصة
من المعلم ، فيجب الاعداد المسبق الجيد بما يتناسب مع مستوى
أفراد العينة .

وهناك خطوات أساسية صاغها موسستون Mosston فى طريقة
التعلم بالاستكشاف (٢٧ : ١٤) مرفق رقم (١) .

- ١ - تحليل المهارة تحليلا دقيقا متضمنا خطوات الاداء .
- ٢ - تقسيم كل خطوة أصغر مرتين ترقيا منطقيا بهدف .
- ٣ - وضع المعلومات والقوانين المرتبطة بكل خطوة فى شكل
استفسار بحيث يتطلب الاجابة عليه تحديد :

- * المكان الصحيح الذى تبدأ منه الحركة (الوضع الابتدائى) .
- * شكل الجسم أثناء أداء المهارة (الاداء) .
- * القوة اللازمة للاداء .
- * انسيابية الحركة .
- * الزمن المستغرق للاداء .

ويراعى فى هذه الطريقة تشجيع التلاميذ الذين توصفوا للاكتشاف
الصحيح .

مشكلة الدراسة :

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات التربوية التى تسعى الى تحقيق
أهداف الدولة ، والوصول بالفرد الى درجة عالية من الكفاءة والافتقان
لما تتلقاه داخلها ، وقد ادى ذلك الى ضرورة تنوع مصادر المعرفة
من حيث المحتوى وطريقة التدريس .

وطبقا للاتجاهات الحديثة فى التربية والطرق المستحدثة فى الأساليب
التدريس والتى تسمى بتكنولوجيا التعليم فقد اهتمت التربية
بالتجديدات التربوية بالاستعانة بأحدث الأساليب والطرق فى التعليم
معتمدا على نتائج الدراسات الحالية .

ومن الملاحظ ان التدريس فى مجال التربية الرياضية فى مدارسنا
يعتمد فقط على طريقة واحدة هى الطريقة التى تعتمد على التلقين من
جانب المعلم يتبعها عرض النموذج دون ادنى مشاركة فعلية من المتعلمين
والعلم هو صاحب القرار وهو مصدر الاتصال والمعلومات للتعلمين ،
ويقدم الموقف التعليمى بدون مراعاة للفروق الفردية ، حيث افترضت
برامج التربية الرياضية تساوى المتعلمين من جميع النواحي مما يجعل
الطريقة التقليدية لا تراعى الطفل الضعيف أو الموهوب ، كما ان فرص
التغذية المرتدة ضئيلة جدا وبالتالي التأثير فى سلوك الأفراد أى تعلمهم
قد لا يتحقق بالصورة التى أوضحها سكينر Skinner حيث يشير الى
ان المعلم فرد واحد يواجه اعدادا كبيرة من المتعلمين فانه يستحيل عليه
ان يقرر هل استجابة كل متعلم فى الفصل صحيحة أم خاطئة وبالتالي
لا يلقى المتعلم التعزيز الفورى الذى يمكنه من تثبيت الاداء (٤ : ٤) .

بالإضافة إلى أن الأعداد الكبيرة لا تمكن المدرس من الاهتمام بالفروق الفردية ويذكر حسين الطنبوي أن الاتجاه الحديث في العملية التعليمية يؤكد على ذاتية المتعلم في الخضوع على الخبرة بطريقة تتناسب مع استعداداته وحسب توقيته الخاص (٤ : ٨٢٦) .

ولقد قامت دراسات كثيرة حول تقرير فعالية هذا الأسلوب من أساليب التدريس ومن هذه الدراسات على سبيل المثال ما قام به هيرمان Herman حيث جمع دراسات عددها ٢٢ تناولت مقارنة طرق الاستكشاف Methods of Discovery بطريقة العرض في التأثير على بعض الجوانب (المعرفة ، التذكر ، الذوايح ، التقويم) وأجريت هذه الدراسات على مراحل تعليمية مختلفة وتوصل إلى أن بعضها أظهر تفوق طريقة الاستكشاف على طريقة العرض مثل دراسة كويت Kowiet ١٩٦٠ ودراسة دوك Doeek ودراسة كيتل Kettel كما توصلت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الطريقتين كدراسة جربلر Grubllr (١٠ : ٢٨ ، ٢٩) .

وفي مقالة ليفيلر وليفين Vidler, Levine قرر بأن هناك العديد من الدراسات الحديثة ترجع تفوق طريقة الاستكشاف عن الطرق الأخرى (٣٠) .

ويعود من هذا العرض أن أسلوب الاستكشاف لازال بحاجة إلى مزيد من الدراسات العلمية في مجال الأنشطة الرياضية بصورة خاصة .

ومن هذا المنطلق كانت هذه الدراسة محاولة من الباحثة لمعرفة تأثير هذه الطريقة في تحقيق الأهداف النفس حركية لمهارة التمرير في كرة السلة ومقارنة نتائجها بنتائج الطريقة التقليدية .

أهمية الدراسة والحاجة إليها :

ترجع أهمية الدراسة إلى :

١ - تكوين اتجاهات سليمة نحو ممارسة الأطفال للأنشطة الرياضية عامة وكرة السلة خاصة .

٢ - نشر الأساليب الحديثة في التعلم داخل المؤسسات التربوية .

٣ - مقارنة الأساليب الحديثة بالأساليب السائدة في الأوساط التدريسية .

٤ - توجيه الانظار إلى فاعلية طريقة الاستكشاف كأسلوب حديث للتعلم .

٥ - المساهمة في أعداد أطفال أكثر ادراكا وتعلما وتذكرا وأكثر قدرة على التعميم في المواقف المشابهة .

التعريف بالمصطلحات :

التعلم بالاستكشاف :

« هو ذلك النوع من التعلم الذي يحدث كنتيجة لمعالجة الفرد المتعلم للمعلومات وإعادة بنائها وتنظيمها حتى يمكن الوصول إلى معلومات جديدة » (٢١ : ٢٤١) .

التعلم بالاتقان :

هي طريقة ابتدعها سكينر Skinner يقوم فيها المدرس بالتعليم للأفراد ويسمح لهم بالتدريب عن طريق توفير الأنشطة المختلفة مع

توفير التغذية المرتدة للفرد المتعلم للوصول الى تحسين نوعية التعليم
بتمكين الأفراد الى الوصول الى درجة عالية من الاجادة .

الاهداف النفس حركية :

هى أحد الاهداف الرئيسية التى أوضحها Bloom والقى يجب
ان تتضمنها جميع البرامج كهدف لها :

(أ) أهداف معرفية •

(ب) أهداف نفس حركية •

(ج) أهداف وجدانية •

ويقصد بالاهداف نفس الحركية هو تحقيق هدف حركى سواء
كان تشغيل أجهزة أو مهارات سباحة(*) •

الدراسات المرتبطة :

بالرغم من ان الطريقة الاستكشافية قد بدأ الاهتمام بها فى بداية
المستينات الا ان الباحثة لاحظت ندرة الأبحاث التى أهتمت فى مجال
الأنشطة الرياضية ولذا استعانت اباحثة بالدراسات التى تمت فى
المجالات الأخرى عن طريق الاطلاع على الدراسة نفسها أو مستخلصها
وفيما يلى عرض للدراسات التى تمكنت الباحثة من الحصول عليها •

(*) تعريف اجرائى •

أولاً : دراسات في العلوم المختلفة :

الدراسات المشابهة :

الدراسة الأولى : دراسة برينر وتشارلز Bruner, Charles

(٢٤) ١٩٦٨ م .

استهدفت الدراسة مقارنة طريقة الاستكشاف بالطريقة المباشرة في تعليم طلبة الجامعة المسجلين في مقرر الكهرباء في جامعة ميشوري - قواعد الكهرباء واشتملت العينة (٢٠) طالباً تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات مجموعتين ضابطين ومجموعتين تجريبية ، المجموعتين الضابطين درسوا بالطريقة المباشرة والمجموعتين التجريبيتين درسوا بالطريقة الاستكشافية واستمرت التجربة لمدة أسابيع . وبالمقارنة بين القياس البعدي لكلا المجموعتين بعد التأكد من عدم وجود فروق في القياس القبلي باستخدام تحليل التباين ، انتهت النتائج إلى تفوق الطرق الاستكشافية على الطريقة المباشرة في حل المشكلات الكهربائية التي تواجه الطلبة .

الدراسة الأولى : دراسة بريز وتشارلز Belbin (٢٢) ١٩٦٩ وهي دراسة دولية أجريت على كبار السن وشملت دول استراليا وانجلترا والسويد وأمريكا وكل دولة تم اختيار عينة قسّمت إلى مجموعتين واحدة تتبع الأسلوب التقليدي وأخرى تتبع الطرق الاستكشافية وتقييمها يلي عرض لهم :

استراليا عينة قوامها ٤٠ من عمال البناء السن من ١٨ : ٥٥ سنة .

انجلترا عينة قوامها ٨٣ من الفلاحين ومهندسين كهرباء ديزل .

السن من ٢٩ : ٦٢ سنة .

السويد عينة قوامها ٢٢ من مهندسين معماريين السن من ٢٣

إلى ٥٦ سنة •

أمريكا عينة قوامها ٢٤٢ من مهندسين كهرباء السن من ١٩٤٤

إلى ٦٥ سنة •

ولم تحدد الدراسة مدة انتجربة وأشارت نتائجها الى ان الطرق الاستكشافية أفضل من الطرق التقليدية في إعادة التدريب لكبار السن وذات فائدة لهذا النوع من التدريب •

الدراسة الثالثة : أجرى سكوت وفرابر Scott, Frayer (٢٩)

١٩٧٠ دراسة تجريبية تقارن طريقة التعلم بالاستكشاف بطريقة العرض في تأثيرها على تنمية التفكير لتلاميذ المرحلة الابتدائية وأنهت الدراسة بخلاصة ان التعلم بالاستكشاف له تأثير ايجابي في التعليم الأولي ويؤثر بصورة ايجابية على نقل المعلومات من موقف الى آخر وكذلك الاحتفاظ بالمعلومات التي تكتسب وأوصى الباحث بالاستعانة بهذه الطريقة مستقبلا •

الدراسة الرابعة : أجرى عبد الحميد عبد الجبار (١٠) ١٩٧٧

دراسته للتعرف على أثر طريقتين من طرق تدريس العلوم على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي واستعان بعينة عددها ٢٧٢ تلميذا قسموا الى مجموعتين ، المجموعة الأولى درست وحدة علوم بطريقة الاستكشاف والمجموعة الثانية درست نفس الوحدة بطريقة العرض وتوصل الباحث الى نتائج تؤيد وجود فروق في التحصيل لصالح المجموعة التي درست بطريقة الاستكشاف •

الدراسة الخامسة : دراسة عباس علي أشعد (١٩) ١٩٨١ استهدفت

التعرف على أثر ثلاثة أساليب من أساليب التعلم أسلوب العرض وأسلوب التأكيد وأسلوب الاستكشاف واستعان بـ ١٢٦ طالبا وطالبة

من مدارس المرحلة المتوسطة ببغداد وتم تقسيمهم الى ثلاث مجموعات كما يلي :

المجموعة الأولى تجريبية درس لها بطريقة أسلوب التجارب
• التأكيد •

المجموعة الثانية تجريبية درس لها بطريقة الاستكشاف •

المجموعة الثانية ضابطة درس لها بطريقة العرض •

استمر البرنامج للمجموعات الثلاث ستة أسابيع تدريس وحدة واحدة من مادة الكيمياء ، وأظهرت النتائج وجود فروق لصالح المجموعتين التجريبيتين في تنمية التفكير العلمى باستخدام أسلوب التجارب والاستكشاف •

الدراسة السادسة :

دراسة مسحية قام لها ديبلاس وسوسا Deblasi, Sousa (٢٦) ١٩٨٤ لتعرف على الطرق التي يفضلها المدرسون في تدريس المواد العلمية واشتملت العينة على ٢٠٠٠ مدرس في مجال تدريس هذه المواد وطب منهم تحديد ٨ طرق مفضلة للتدريس وأظهرت النتائج ان ٨٤٪ من أفراد العينة اشاروا الى أهمية الاستعانة بطريقة التعلم بالاستكشاف Discovery Methods كطريقة لتدريس المواد العلمية •

الدراسة السابعة :

وتحت عنوان « أثر الطريقة التقليدية وطريقة التعلم بالاستكشاف على محصلة التعلم لمادة الكيمياء » أجرى مليوبو وفولر Mulopo, Fowler (٢٨) ١٩٨٧ دراستهما على عينة من طلبة المدارس الثانوية في زامبيا بأفريقيا وأظهرت نتائج الدراسة أن التعلم بالاستكشاف قد حقق تأثيرا ايجابيا على محصلة التعلم لمادة الكيمياء عن الطريقة التقليدية •

وفي مجال الأنشطة الرياضية والمقارنة بين طريقتين للتدريس الأولى طريقة العرض والثانية طريقة حل المشكلات اجرت الزين وديع ١٩٨٢ دراستها على مهارة التمرير من أعلى في الكرة الطائرة وتضمنت عينتها ٩٦ طالبة من الصف الأول الاعدادي وتم تقسيمها الى مجموعتين الأولى ضابطة ودرست لها المهارة بالطريقة التقليدية (الشرح والنموذج) والثانية تجريبية ودرست لها المهارة بطريقة حل المشكلات. وأسفرت النتائج على وجود فروق لصالح البعدي لكلا المجموعتين بينما لم توجد فروق بين المجموعتين في القياس البعدي •

٢ — وقامت زكية ابراهيم (٦) بدراسة بعنوان أثر استخدام طرق التدريس المختلفة لتحقيق الاهداف النفس حركية والمعرفية لبعض وحدات درس التربية الرياضية لطالبات المرحلة الاعدادية وتكونت العينة من ١٠٠ طالبة تم تقسيمها الى مجموعتين الأولى ضابطة درست لها وحدات من درس التربية الرياضية بالطريقة التقليدية والثانية تجريبية درس لها بطريقة مقترحة (طريقة حل المشكلات والاستكشاف) واستمرت التجربة ٨ أسابيع وأسفرت النتائج عن ان الطريقة المقترحة تسهم في تحقيق الاهداف النفس حركية والمعرفية لبعض الوحدات بدرس التربية الرياضية •

ومن العرض السابق للدراسات المرتبطة يمحزن تلخيص نتائج هذه الدراسات في النقاط التالية :

١ — اهتمت الدراسات السابقة بالطريقة الاستكشافية في التعلم •

٢ — اجريت الدراسات على عينات مختلفة ومستويات متنوعة •

٣ — تفوقت طريقة الاستكشاف على الطريقة التقليدية في جميع

الدراسات •

٤ - العديد من تلك الدراسات اهتمت بالمواد العلمية بينما لم تتناول الدراسات في مجال التربية الرياضية هذه الطريقة بمزيد من البحث بالمقارنة بالعلوم الأخرى .

٥ - استمرت التجارب ما بين ٤ الى ٨ أسابيع في جميع الدراسات التي حدد فيها مدة التجربة .

أهداف الدراسة :

١ - التعرف على تأثير طريقة الاستكشاف في تعلم مهارة التمرير في كرة السلة .

٢ - مقارنة طريقة الاستكشاف بالطريقة التقليدية في فاعلية التعلم .

فروض الدراسة :

١ - تساهم الطريقة التقليدية في تحقيق الاهداف النفس حركية للمهارة التمرير في كرة السلة .

٢ - تساهم طريقة الاستكشاف في تحقيق الاهداف النفس حركية للمهارة التمرير في كرة السلة .

٣ - تؤثر الطريق الاستكشافية في التعلم بفاعلية أكثر بمقارنتها بتأثير الطريقة التقليدية .

اجراءات الدراسة :

أولاً - المنهج المستخدم :

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي في هذه الدراسة بالاستعانة بمجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة .

ثانياً - عينة الدراسة :

قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة من اللاعبين المتحطين بمدرسة الناشئين « ميني باسكت » في نادي الزمالك وتم اختيار ٢٢ لاعباً ممن لم تسبق له ممارسة لعبة كرة السلة وتراوح أعمارهم من ٨ إلى ١١ سنة وتراوح أطوالهم ١٢٥ إلى ١٣٦ سم وأوزانهم من ٣٢ إلى ٣٨ كيلو جرام .

متساوي العدد :

المجموعة الأولى ضابطة طبقت عليها الطريقة التقليدية في التعلم .
المجموعة الثانية تجريبية طبقت عليها طريقة الاستكشاف . مرفقاً
رقم (٢) .

ولقد اختارت الباحثة عينتها من المرحلة السنية ٩ إلى ١٢ سنة لعدة من الأسباب منها أن بداية تعلم مهارات كرة السلة تبدأ من الصف الرابع الابتدائي في مصر مما يضمن عدم وجود خبرة في هذه المهارات كما يتميز أطفال هذه المرحلة بسمات خاصة تجعلهم مؤهلين لممارسة الرياضة التخصصية تمهيداً لممارسة الرياضة اللاصفية والوصول في النهاية إلى رياضة المستويات العالية ، كما يسدّون في هذا السن بالاندماج في الأعمال الجماعية وكذلك تريد قدرتهم على التركيز والسعي الهادف لإيجاد الحلول للواجبات الحركية ، وتزداد قدرتهم على التعلم المهارى بدون تدريب لفترة طويلة مع زيادة وعيهم لتعلم مهارات جديدة وتعد هذه المرحلة السنية من أفضل مراحل التعلم الحركي (١١ : ٢٢٨)
(١٤ : ١٥٠) (٣ : ١١٤) .

ثالثاً - ضبط متغيرات الدراسة :

استعانت الباحثة للعديد من الدراسات والمراجع لتصديق أهم

العناصر البدنية التي تتطلبها مهارة التمرير فى كرة السلة (٨) (١٩)
وانتفى اشارت الى ان قدرة الذراعين والدقة والتوافق والسرعة من أهم
هذه العناصر • (مرفق رقم ٣) •

كما قامت الباحثة بتقسيم أفراد العينة (٢٢) الى مجموعتين كل
مجموعة تشتمل على ١١ لاعب بطريقة عشوائية وتحققت من تجانس
المجموعتين بأستخدام معامل الالتواء فى متغيرات السن والطول والوزن
وسرعة وتوافق التمرير وسرعة التمرير ودقة التمرير وفيما يلى جدول
يوضح تجانس العينة •

جدول (١) المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعاملات
الالتواء لعينة الدراسة فى كل من السن والطول والوزن وسرعة
ودقة التمرير والسرعة والتوافق وانقدره

القياسات	م	ع	وسيط معامل الالتواء
السن	١١ر٥٤	٢ر٤	١٠ر٣ - ١ر٥٥
الطول	١٢٧ر٣	٧ر٢٤	١٣٠ر٤ - ١١ر٢٨
الوزن	٢٧ر٧	٦ر٩	٣٠ر٧ - ٢ر٣
قدرة الذراعين	٢ر٧	١ر٦	٣ر٢ - ٩ر٤
توافق وسرعة	٨ر٤	٢ر٢	٨ر٣ - ١ر٥
سرعة التمرير	١٤ر٦	١ر٣	١٣ر٨ - ١ر٨٤
دقة التمرير	١٧ر٣	١ر٢	١٨ر٥ - ٣ر٠

يتضح من الجدول السابق ان معاملات الالتواء لم تتجاوز ٣ الى -
٣ ما يشير الى تجانس عينة الدراسة فى هذه القياسات •

رابعاً - أسس بناء الوحدة التعليمية :

قامت الباحثة ببناء الوحدة التعليمية الخاصة بمهارة التمرير فى
كرة السلة بحيث تتماشى مع الخصائص السنية لعينة الدراسة وتتناسب

مع ميولهم واحتياجاتهم وفيما يلي الاسس التي اعتمدت عليها الباحثة أثناء تصميم تلك الوحدة :

- (أ) تحديد الهدف من الوحدة •
- (ب) تقسيم الهدف الى أهداف فرعية وفقا لتحليل انعمل مرفقة رقم (١) •
- (ج) وضع أسئلة تحقق اجابتها الاهداف الفرعية •
- (د) تعزيز للأفراد الذين يتوصلون الى اكتشاف الاجابة (الاداء الصحيح) •
- (هـ) تكرار الاداء وزيادة الدافعية للتعلم فى حدود امكانيات كل طفل •
- (و) الانتقال من مهارة الى أخرى طبقا لنظريات التعلم حيث يسهل التعلم اذا توافرت للمتعم من اكتشاف العلاقات بنفسه
- (ز) التغذية المرتدة الموزعة على فترات لها أثرها فى تثبيت المادة •
- (ح) توفير عدد من الأنشطة حتى يتمكن المتعلم من تحقيق مبداء التعلم للاتقان •
- (ط) شمول وتنوع التدريبات من تمرينات عامة وخاصة وتدريب فردى وثنائى وجماعى والعب صغيرة •
- بعد تصميم وحدات التعلم بالاستكشاف مرفق () قامت الباحثة بعرضها على ٥ من الأساتذة تخصص كرة سلة وتكنولوجيا تعليم ،
- خامسا - التجريبية الاستطلاعية :

بعد التعديلات التى أشار اليها الخبراء قامت الباحثة بتجريبية

استطلاعية للتأكد من مناسبة الطريقة لعينة الدراسة وتفهم المدرسين لأسلوب التعلم بالاستكشاف وذلك في المدة من ٩٠/٦/٢٠ إلى ٩٠/٦/٢٤ على عدد ٥ من تلاميذ المرحلة السنية ٩ : ١٤ سنة وكانت نتائج هذه الدراسة ما يلي :

١ - مناسبة الأسئلة لعينة الدراسة •

٢ - تفهم أفراد العينة وإيجابيتهم •

٣ - مناسبة زمن الوحدة •

ساسا - تنفيذ التجربة :

(أ) القياس القبلي :

قيست الاختبارات الخاصة بضبط المتغيرات متضمنة اختبارات بدنية ومهارية لمجموعتي الدراسة في المدة من ٩٠/٦/٣٠ إلى ٩٠/٧/١٦
(ب) تنفيذ التجربة :

قامت الباحثة بأجراء التجربة في الفترة من ٩٠/٧/١٦ إلى ٩٠/٨/١٢ •

حيث استمرت التجربة لمدة شهر بواقع وحدتين أسبوعيا ومن الوحدة ٥ دقيقة لكل من مجموعتي الدراسة متضمنة :

— الاحماء ٥ دقائق

— النشاط التعليمي ٢٠ دقيقة

— النشاط التطبيقي ١٥ دقيقة

— الختام ٥ دقائق

(ج) القياس البعدي :

تم القياس البعدي في الأسبوع الأخير من شهر أغسطس للمجموعتين المضابطة والتجريبية وتضمن اختيار سرعة وحقة التمرير

سلفط عرض وتعليق النتائج

استعانت الباحثة باختبار (ت) T-Test للتعرف على وجود فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي لكل مجموعة على حدة والقياس البعدي لكل المجموعتين وفيما يلي عرض الجداول نتائج الدراسة .

جدول (٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في دقة وسرعة التمرير

المهارة	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت
	س	ع	س	ع	
دقة التمرير	١٧.٣	١٢	٢١.٥	١٥	١٢.١
سرعة التمرير	١١.١	١٣	١٢.٥	١٢	١.٢

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائية بين متوسط القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في سرعة التمرير، بينما لا توجد فروق بالنسبة لدقة التمرير .

جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودلالة الفروق بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والتجريبية في مهارة التمرير

المهارة	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت
	س	ع	س	ع	
دقة التمرير	١٧.٣	١٢	٢٢.٣	١٥	١٢.١
سرعة التمرير	١١.١	١٣	١٢.٥	١٢	١.٢

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في دقة وسرعة التمرير .

جدول (٤) المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ودلالة الفروق
بين القياس البعدى للمجموعة الضابطة والتجريبية

المهارات	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	قيمة «ت»
	ص	ع	س
دقة التمرير	٢١٣	٨٠٥	٢٧٣
سرعة التمرير	١٣٦	١٣	١١٠٤
			ع
			٢٦
			٢٠٢
			٤٣

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين
متوسط القياسين البعدى للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى
دقة وسرعة التمرير .
مناقشة النتائج :

الهدف الرئيسى للبرامج الرياضية هو السعى لجعل المتعلم أحسن
ادراكا وتعلما وتذكرا وتعميما ويوضح جدول (٢) ان هناك فروقا دالة
احصائية بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة الضابطة فى
سرعة التمرير بينما لا توجد فروق فى دقة التمرير وقد يرجع الى
السمات الخاصة لعينة الدراسة حيث يشير على تصنيف بأن الأطفال
من سن ٩ : ١٢ تتميز حركاتهم بالقوة والسرعة ويمكنهم دمج الحركات
الثنائية مثل التمرير والاستلام ويصبح نقل الحركة جيدا وخاصة
استخدامهم للجذع (١١ : ٢٣٤) وترى الباحثة ان الطريقة التقليدية
لم تؤثر تأثيرا ايجابيا فى تحسن مستوى دقة التمرير الأفراد العينة
حيث تحتاج الدقة الى ادراك حسي حركى لمدى الحركة والقوة المبذولة
واتجاهها وهو مالا يوفره المتعلم بالطرق التقليدية ويرى أمين فوزى
وعبد العزيز سبلام ان التمريرة الجيدة هى التى تتصف بالسرعة والدقة
(١ : ٧١) ويعنى هنا بأن التعلم قد حدث ولكن بدون فعالية مما
لا يحقق الفرض الأول بصورة كاملة والذي افترض .

ويوضح جدول (٣) ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى مما يشير الى فاعلية طريقة الاستكشاف فى تعلم مهارة التمرير لهذه العينة واستغلال الطريقة الاستكشافية لسمات المرحلة السنية من ٩ : ١٢ فى أحداث تعلم جيد يتأسس على حب الاستطلاع الذى يتميزون به (٣ : ٢٠) وقدرتهم على استيعاب الواجبات الحركية بصورة عامية واستجابتهم فى حالة تصحيح الاخطاء وقدرتهم على التصور الحركى وزيادة التوقع الحركى لديهم وخاصة للجسام المتحركة كما تشير هذه النتيجة الى المزايا التى تكمن فى الطريقة الاستكشافية حيث تعتمد على اثارة دافعة المتعلم نحو الايجابية فى التعلم فضلا على عرض الواجبات بصورة متسلسلة تسهل التعليم والانتقال من واجب الى آخر كما يتم فيها تحديد الاتجاه وزمن وقوة ومسار الحركة مما يجعل المتعلم يقوم باستدعاء جميع التعليمات التى اكتشف قواعدها بنفسه اثناء الاداء الطفلى للمهارة ويحققه قدر كبير من الفاعلية فى التعلم وهذا يحقق الفرض الثانى والذى على مساهمة الطرق الاستكشافية فى تحقيق الاهداف النفس حركية لمهارة التمرير فى كرة السلة .

وبالتحقق فى نتائج جدول (٤) والذى يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدين ولصالح المجموعة ذلك التاكيد من صحة الفرض الثالث والذى ينص بأن هناك تأثيرا فعالا للطرق الاستكشافية اذا ما قورنت بالطرق التقليدية فى التعلم وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من عبد الجبار وبرز وشارلز وسكوت وعباس أسعد وسوسا وذكية والذين أشارو جميعا الى تفوق الطرق الاستكشافية فى التعلم بمقارنة الطرق التقليدية وأوصوا باستخدامها فى المؤسسات التربوية بأنواعها المختلفة .

الاستنتاجات :

من نتائج الدراسة نستنتج ما يلي :

- ١ - أن التعلم بأسلوب الاستكشاف يناسب الأطفال .
- ٢ - التعلم بالاستكشاف يؤثر بصورة فعالة في التعلم .

التوصيات :

توصي الباحثة بما يلي :

- ١ - الاهتمام بمرحلة الطفولة المتأخرة وجعلها أساسا لرياضات البطولة .
- ٢ - اعداد المعلمين بصورة تتناسب مع مجريات العصر بحيث يتعرف على الأساليب الحديثة في التعلم .
- ٣ - استخدام أسلوب الاستكشاف في تعلم المهارات الحركية .
- ٤ - اجراء المزيد من الدراسات في النشاط الرياضي للتعرف على فاعلية الطرق الاستكشافية في المهارات المختلفة .

صحيفة التربية

السنة السادسة والأربعون مارس ١٩٩٥ العدد الثالث

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات للتربية

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صيلاح الدين قطب

مدير التحرير : الأستاذ الدكتور محمد السيد حسونة

هيئة التحرير :

الأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع
السيد الدكتور أكرام سيد غلاب
الأستاذ الدكتور حامد زهران
الأستاذ حسن محمد السحترى
الأستاذة الدكتورة عطيات محمد خطاب
الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حطب
الأستاذ الدكتور منوح محمد أبو النصر

• تصدر في أربعة أعداد سنوياً - الاشتراك السنوى ٤ جنيه •

• ترسل المقالات إلى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة •

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٧٥٩٧٨٦

- (٢) تطوير التعليم وتحديات العصر
 ٣ أهمية دور المعلم في عملية التطوير
 للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
 بعض المهارات اللازمة للمعلم
 ١٠ عند التخطيط للتدريس
 للأستاذ الدكتور محمد السيد حسونة
 التعليم وتحديات القرن الواحد والعشرين
 ٢٠ نظرة مستقبلية
 للأستاذ الدكتور صلاح الدين جوهر
 ٢٦ المرأة المسلمة ووضعها في المجتمع
 للفضيلة الامام الشيخ محمد الغزالي
 الدور التربوي للأسرة والمدرسة
 ٣٢ في مواجهة الامانة
 للدكتور رستم عبد الملك رستم
 استخدام بعض نماذج التعلم
 ٤٣ في تعليم الكيسار
 للدكتور حملى محروس احمد

رقم الإيداع بدار الكتب ١٩٩٥/١١٠

مطبعة الأمانة

٣ ش. جزيرة بدران - شبراخيت - ٢٦٩٢٠٩

(٢) تطوير

التعليم وتحديات العصر

أهمية دور المعلم في عملية التطوير

للأستاذ الدكتور/يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

تناولنا في العدد السابق من « صحيفة التربية » (يناير ١٩٩٥) بعض تحديات العصر الحاضر ونحن في ملتقى القرنين العشرين والحادي والعشرين ، وأهمية تطوير التعليم لمجابهة هذه التحديات وملاحقة التغيرات المتسارعة في حياة الشعوب ، حتى لا يتخلف مجتمعا عن ركب التقدم .

وإذا كان التغير الاجتماعي يجب الا يترك للعشوائية أو الارتجال، بل يجب أن يتم في اتجاهات مقصودة وبوعي كاف من أفراد المجتمع ومشاركتهم ، فإن هذا يستلزم أن تقوم المدرسة بدورها في هذه التوعية وأن يهدف التعليم والمعلمون في جميع مراحل التعليم الى تكوين ونمية شخصية الفرد المدرك لواقعه والقادر على التكيف مع هذا الواقع من جهة، وفي نفس الوقت يكون قادرا على تدسين وتطوير هذا الواقع بوعي كاف وادراك سليم الى ما هو أفضل .

ومعنى ما سبق أن تكون المدرسة عاملا نشيطا من عوامل التغير الاجتماعي المستتير في العصر الحاضر وأن يكون المعلم هو العامل المؤثر في تكوين الشخصية المستنيرة من تلاميذه ، القادرة على التفكير ببصيرة واعية في اختيار اتجاهات هذا التغير وأهدافه .

وسوف نتناول فى هذا المقال بعض الأفكار التى خطرت لنا فبما
يجب أن يراعى فى تطوير برامج إعداد المعلم لتهيئته للقيام بهذا الجانب
المهام ، دون التعرض لبقية الجوانب أو المهام الأخرى التى يعد للقيام
بها وتحمل مسؤولياتها فى تربية تلاميذه وخدمة مجتمعه .

أولا : تطوير بعض الجوانب العامة فى برامج إعداد المعلم :

ولنبداً ببعض الجوانب العامة التى تحتاج الى مزيد من الاهتمام
بها فى برامج إعداد المعلمين والتى نحاول ان نلخصها فيما يلى :

(أ) زيادة ايتدقيق فى شروط الالتحاق بكليات التربية ومعهد
إعداد المعلمين بحيث لا يختار لمهنة التعليم الا العناصر الصالحة من
قوى الشخصيات القيديه ذات الافق الفكرى الذمى غير المتحجر والذى
يتمسك بالقيم السلوكية التى يؤمن بها وغير ذلك من الصفات التى تجعل
منه قيادة رشيدة لأبنائه من الطلاب وقدوة للمواطنين فى البيئه التى
تخدمها المدرسة . ويلاحظ أن كليات التربية فى مصر كانت الى عهد ليس
ببعيد تهتم باجراء اختبارات ومقابلات شخصية للطلاب الذين يتقدمون
للالتحاق بها ونأمل أن يعود الاهتمام بهذه المقابلات الشخصية على
المتقدمين الجدد وتطبيق بعض مقاييس الشخصية وغيرها من
الاختبارات للتأكد من صلاحية الطلاب المتقدمين لإعدادهم لمهنة التعليم
واستبعاد غير الصالحين .

(ب) كذلك يجب الا يركز الاهتمام فى برامج كليات التربية على
اعداد المعلم للتدريس واكتساب مهاراته فقط بل نحن فى أشد الحاجة الى
زيادة الاهتمام فى هذه البرامج ببعض الجوانب المهنية الأخرى التى
تتصل بوظيفة المدرسة فى المجتمع مثل دور المدرسة فى خدمة البيئه
تلاميذها تعليماً وتوجيههم مهنياً وإرشادهم نفسياً وكذلك توثيق

العلاقات بين الآباء والمعلمين وبين المدرسة والمجتمع وما فيه من مؤسسات وخدمات حكومية وغير حكومية .

(ج) كما أننا نقترح ألا يقتصر فترة الإعداد لمهنة التعليم على السنوات التي يقضيها الطالب في كلية التربية ، بل يجب أن يوضع نظام يضمن استمرار النمو المهني للمعلم ، كأن يوضع المعلم بعد تخرجه في معهد الإعداد وعند انتحاقه بالعمل في المدرسة التي يعمل فيها ، فترة زمنية كافية يكون فيها تحت إشراف وتوجيه مكثف استكمالاً لبرنامج الإعداد في كلية التربية أو المعهد الذي تخرج فيه . ويمكن أن يشترك في هذا الإشراف المكثف الموجهون الفنيون للمواد الدراسية وناظر المدرسة التي يعمل بها والمدرّس الأول للمادة الدراسية كوجهة مقيم في المدرسة . كما يجب أن تتاح لجميع المعلمين الفرص الكافية لحظّ ثورات تدريجية أثناء الخدمة لعدد من الأسابيع يتفرغ خلالها المعلم كل الوقت أو بعض الوقت كل بضع سنين لضمان نمو المهني المستمر في ضوء التغيرات الحادثة في المجتمع والتقدم العلمي السريع في هذا العصر .

(د) أن تقوم نقابة المهن التعليمية باعتبارها المنظمة التي تهتمّ مع غيرها بحسن أداء الأعضاء المنتمين إلى مهنة التعليم ، تقوم هذه النقابة بالاشتراك مع الإدارة التعليمية المختصة بتحديد المستويات المطلوبة من المعلم في ممارسة المهنة وأن تتاح للمعلم استقلالية أكثر مما هو متاح حالياً في المسائل التربوية والمهنية والاجتماعية يصاحبها زيادة في المسؤولية التي تلقى على عاتق المعلم في هذه الجوانب .

(هـ) الاهتمام في برامج إعداد المعلم ومن خلال ممارسته لمهنة التعليم باكتسابه لمهارات التعليم الذاتي المستمر وتكوين العقلية البحثية التي تتطلب الرغبة في تجريب أفكار تجديدية مؤسّسة على نظريات علمية سليمة وذلك كي يستطيع متابعة التقدم في العلوم المتصلة بمهنته ومتابعة

نتائج البحوث فى هذه المجالات ويتعرف على كيفية تطبيق هذه النتائج فى ممارسة مهنة التعليم .

ان مثل هذا الاهتمام سوف يجعل من المعلم أداة فعالة فى تحسين الأداء التعليمى ويزيد من قدرته على تطوير أساليبه وتقويم نمو تلاميذه وتقويم عمله كما أن ذلك سوف يرفع بدون شك بمكانة مهنة التعليم بصفة عامة الى المكانة الرفيعة التى تستحقها فى نظر المجتمع .

ثانيا : تطور أهداف وأسلوب الاشراف الذى والتوجيه الفنى للمعلمين أثناء الخدمة :

من الملاحظ أن بعض المهن الرفيعة كالطب والهندسة والقضاء تترادى مهارات أربابها كلما طالت المدة التى يمارسون فيها الخدمة . ومهنة التعليم لا شك أنها من المهن الرفيعة بل هى الأساس الذى تبنى عليه سلامة جديع المهن الأخرى ، ومع ذلك فالملاحظ أحيانا أن الكثير من المعلمين يكونون عند بدء ممارستهم للمهنة أى عقب تخرجهم فى معهد الاعداد مباشرة مشبعين بالمعلومات والقيم التربوية ومثلهفين لتطبيقها فى ميدان عملهم غير أنهم كثيرا ما يصدون بعقبات لا قبل لهم بمعالجتها أو التغلب عليها وتدرجيا نجد انهم يتقاسون ما سبق أن درسوه من نظريات تربوية وأساليب تطبيقها ويلجأون الى ممارسات تقليدية وفديمة وخاطئة فمثلا يهتم الواحد منهم بطقين المعلومات لتلاميذه ويطلب منهم حفظ الحقائق الواردة فى الكتاب المدرسى المقرر أو يهمل مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذه ويلجأ الى الامتحانات التقليدية لتقويم نمو تلاميذه وهو يعلم أنها تركز على قياس التحصيل المعرفى دون الاهتمام بقياس مدى النمو فى تحقيق الأهداف الحقيقية للتعليم فى المرحلة الدراسية التى يعلم فيها أو الاهتمام بأهداف المادة الدراسية التى يعلمها وما يرتبط به من ذلك من اكتساب للقيم والمهارات العقلية أو السلوكية المستهدفة من تدريس هذه المادة .

إنه ينسى كل ذلك وبعد سنوات قد تطول نجد أنه قد تجهد في عمله ومهنته خاصة وأن صلته بإساتذته السابقين في معهد الاعداد الذي تخرج فيه ، وصلته بالاطلااع على ما يستجد باستمرار في العلوم التي درسها تكاد أن تكون قد انقطعت . كما أن الموجه الفني الذي يشرف على نموه ، كثيرا ما يكون هزقا في عمله بسبب كثرة عدد المعلمين الذين يشرف عليهم فيلجأ في تقدير عمل هذا المعلم الى أسس غير سليمة مثل الأقدمية في التدريس أو نتائج الامتحانات التقليدية أو الى اعتبارات أخرى ليست ذات صلة بنمو هذا المعلم مهنيًا ونمو معلوماته ومهاراته التي يكون قد اكتسبها في فترة اعداده بخلية التربية ان الكثيرين من الموجهين لا يهتمون بالنهوض المهني للمعلم بقدر اهتمامهم بمسائل شكلية مثل مدى ما أنجزه المعلم من تدريس المقرر الدراسي أو نتائج الامتحانات الخ . . . وقد يحتاج هذا المعلم الى أن يشترك هو وبعض زملائه في المدرسة لتجريب بعض الأفكار وإدخال بعض التجديدات التي تريد من فاعلية أداء المعلم في تحقيق الأهداف التربوية من تدريس المادة الدراسية وذلك تحت الظروف القائمة التي يتم التعليم فيها في المدرسة، ويشرف الموجه الفني أو ناظر المدرسة ومشاركة المدرس الأول .

كل ذلك يستدعي منا إعادة النظر في وظيفة التوجيه الفني في التعليم من حيث أهدافه ومسائله . ولعلنا نفرد الى معالجة هذا الموضوع مقالاً في عدد قام باذن الله .

ثالثاً : دور معاهد اعداد المعلمين في الحداثة القومية نحو الأمة .

وأخيراً وليس آخراً نرجو أن نوجه النظر الى ما أسفر عنه المنتدى الحوار الكبيبي الذي عقد في عام ١٩٨٩ بمدينة جوهيتيز في دولة تايلاند

تحت شعار « التعليم للجميع » (*) وقد شاركت
مصر في هذا المؤتمر بوقد تقرر برئاسة السيد وزير التعليم ووافقت على
الوثيقة الدولية التي صدرت عن هذا المؤتمر ، وقد ناقش المؤتمر
التحديات التي تواجه التعليم في العصر الحاضر ونحن على مشارف
القرن الحادى والعشرين .

وقد برز في هذا المؤتمر أن محو الأمية من أخطر التحديات التي
تواجه الكثير من الدول ومنها بطبيعة الحال مصر التي تبلغ نسبة الأمية
فيها ما يقرب من ٥٠٪ من السكان فوق سن العاشرة أى ما يقارب بين
٢٠ — ٢٥ مليون مواطن وواجب العمل على محو أميتهم القرائية
والثقافية والتعليمية والاجتماعية والدينية الخ . . .

وإذا كانت مسئولية محو الأمية لهذا العدد الكبير من السكان يجب
أن تكون مسئولية قومية تشارك فيها جميع المؤسسات الحكومية وغير
الحكومية في جميع أنحاء البلاد ، إلا أن « المدرسة » بصفة عامة تعتبر
المؤسسة الاجتماعية الأولى التي يجب أن تشارك بنصيب وافر في هذه
الدولة سواء بطريق مباشر أو غير مباشر وأن يشارك جميع معلمها بقدر
الامكان في البرامج التي تخطط لهذا المشروع وتحقيق المبادئ التي
وردت في وثيقة « التعليم للجميع » التي أشرنا إليها .

لذلك يجب أن تحتوى برامج اعداد المعلمين في كليات التربية
وغيرها من معاهد اعداد المعلمين للفترة القادمة على مساحة كافية لهيئة
المعلمين الجدد الذى يتخرجون في هذه الكليات والمعاهد لشرح البرنامج
الوطنى الذى يوضع لتنفيذ « جومتين » « التعليم للجميع » وشرح
نور المدارس والمعلمين في هذا المشروع ، والمهارات اللازمة للمعلمين

بمشاركة

(*) راجع مقال الاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب عبيد
أكتوبر ١٩٩٢ من الصحيفة وعدد يناير ١٩٩٣ من الصحيفة أيضا .

لتنفيذ برامج محو الأمية حتى لا نكتفى بمجرد رفع الشعارات دون الإعداد المحكم للتنفيذ العملي لتحقيق هذه الشعارات •

هذا بالإضافة الى قيام كليات التربية ومعاهد اعداد المعلمين الأخرى بالمساهمة فى اعداد دورات تدريبية للمعلمين الذين يشاركون فى برامج محو الأمية الكتابية والثقافية على أسس علمية سليمة •

عزيزى القارئ

اختتم هذه الملاحظات السريعة بالتأكيد على أن مهمة التغيير الاجتماعى واتجاهات هذا التغيير يجب أن يشارك فيها أفراد الشعب بوعى منهم فى أهمية وضرورة هذا التغيير وأهدافه واتجاهاته وليس بالسلبية أو انتظار صدور الأوامر •

ونسأل الله أن تكون الفترة القادمة عصر ازدهار وصحوة لمصر وبالشعب المصرى •

والله ولى التوفيق

دكتور/ وسف صلاح الدين قطب

بعض المهارات اللازمة للمعلم عند التخطيط للتدريس

للأستاذ الدكتور / محمد السيد حسونة
مدير التحرير

تشهد الساحة التربوية فى الآونة الأخيرة جهودا كثيرة من أجل تطوير التعليم باعتباره ادارة التنمية البشرية التى تعد بدورها أداة التنمية الشاملة اقصاديا وسياسيا واجتماعية وثقافيا • ونظرا لأهمية دور المعلم فى نجاح العملية التعليمية وفعاليتها •

يهدف هذا المقال الى مساعدة المعلمين الممارسين فى هيدان التعليم على ربط النظرية بالتطبيق والفكر بالعمل باعتبار المعلم صانع قرار عليه دائما ان يتخذ قرارات فيما يتعلق بكافة جوانب العملية التعليمية سواء فى التخطيط للتدريس أو فى عمليات التنفيذ أو عمليات التقويم • ويتطلب انجاز كل عملية منها أن يجيد المعلم القيام بمهارات معينة تساعد على نجاح العملية التعليمية •

ومن استقراء الأدبيات التربوية يتلاحظ أن معظم الكتابات فى هذا المجال لا تجمع المهارات فى كتاب واحد انما يركز كل منها على مهارة معينة أو عدد محدود من المهارات •

ويستند هذا المقال الى ثلاث عمليات رئيسية لعملية التدريس ينبغى على المعلم أن يتسلح بقدر كاف من المعرفة بها وهذه العمليات الرئيسية هى التخطيط والتنفيذ والتقييم نتاولها على النحو التالى :

أولاً : مهارات يجب توافرها لدى المعلم عند التخطيط للتدريس :

١ - الإلمام بالأهداف التعليمية ومصادرها :

لعل من أولى المهارات الواجب توافرها لدى المعلم عند التخطيط للتدريس الإلمام بالأهداف التعليمية والتدريب على صياغتها وذلك بالرجوع الى بعض المصادر التي يمكن الرجوع اليها والاستفادة منها كالمنهج أو المقرر الدراسي الذي تضعه الوزارة والذي يعبر عن الفلسفة التربوية التي تتبناها ومن ثم يعتبر مصدرا جيدا لاشتقاق الأهداف التعليمية .

ويمكن للمعلم أيضا الرجوع الى المواد التعليمية المنشورة والمتنوعة مثل الكتب الدراسية وكراسات المعامل والورش والأفلام والشرائح وغيرها وجميعها يمكن أن تكون مصدرا يستقى منه المعلم أهدافه التعليمية إلا أنه يجب أن يكون على وعى دائم بالتفاوت الشديد فيما بينها من حيث وضوح الصياغة ودقتها أو غموضها ، وقد تخلو أحيانا من أية أهداف محددة الأمر الذي يتطلب الفحص الجديد لها .

ويمكن للمعلم أيضا الرجوع الى المجلات العلمية المتخصصة في المواد الدراسية والمجلات التربوية والعلمية التي تحتوى على مقالات وبحوث متخصصين تساعد على تعميق الفكر والاستفادة من نتائج التجارب وجهيها تساعد في اختيار الأهداف التعليمية والتدريب عليها .

وتعاون المعلم مع الزملاء في التخصص والعمل معهم كفريق من الأمور التي تفيد كثيرا في الإلمام بالأهداف التعليمية والتدريب عليها . ومن الجدير بالذكر أخى المعلم ان نحيطك علما بخصائص الأهداف التعليمية الجيدة والتي تفيدك وتفيد تلاميذك حيث أن الأهداف التعليمية المفيدة يلزم أن تتوافر فيها مجموعة من المواصفات نشير اليها باختصار - فيما يلي :

١ - الأهداف التعليمية الجيدة تركز على سلوك التلميذ لا على سلوك المعلم .

٢ - الأهداف التعليمية الجيدة تصف نواتج التعليم التي نرغب بتحقيقها لدى التلاميذ .

٣ - يجب أن تكون الأهداف التعليمية واضحة ومحددة في المقصود منها والألفاظ المستخدمة في صياغتها بحيث لا تفهم بأكثر من معنى .

٤ - يجب أن تكون الأهداف التعليمية قابلة للملاحظة والقياس بعيدة عن الأفعال المبهمة التي لا يمكن ملاحظتها أو قياسها .

بعد الإلمام بالأهداف التعليمية ومصادرها وبعد التعرف على خصائص الأهداف الجيدة يجدر بك أن تتعرف على خطوات كتابة الأهداف التعليمية وصياغتها وهذه الخطوات تفيدك في وضع أهداف المقرر الدراسي بأكمله وفي وضع أهداف وحدة من المقرر أو درس واحد على السواء وتتمثل هذه الأهداف فيما يلي :

١ - وصف محتوى المادة الدراسية .

٢ - تحديد الأهداف العامة للمادة الدراسية .

٣ - تقسيم الأهداف العامة إلى أهداف إجرائية محددة .

٤ - مراجعة الأهداف الإجرائية المحددة والتأكد من وضوحها ودقة صياغتها وملاءمتها للملاحظة والقياس وإمكانية تحقيقها لدى التلاميذ ومن ثم تؤدي إلى نجاح العملية التعليمية .

٣ - تحليل المحتوى وتنظيم المتابع :

تعد عملية تحليل المحتوى من المهارات المتخصصة التي لا يتقنها إلا الخبراء المتخصصون في أساليب التعليم والتدريب أو قليلة من المهتمين بتصميم برامج التعليم إلا أنه باستطاعة المعلم اكتساب هذه المهارة بحيث

يمكنه استخدامها بفاعلية في تطوير أساليب التدريس وفي نجاح العملية التعليمية .

وتهدف عملية تحليل المحتوى الى تحديد المهارات الرئيسية والفرعية والمتدرجة التي يحتاج التلميذ الى تعلمها ولدى يتحقق الهدف التعليمي الذي سبق تحديده ولا تتوقف عملية التحليل على مجرد تجزئة المحتوى أو مكوناته بل تتعدى ذلك الى تصنيف مكونات المحتوى وتتابعها بصورة يسهل تعلمها .

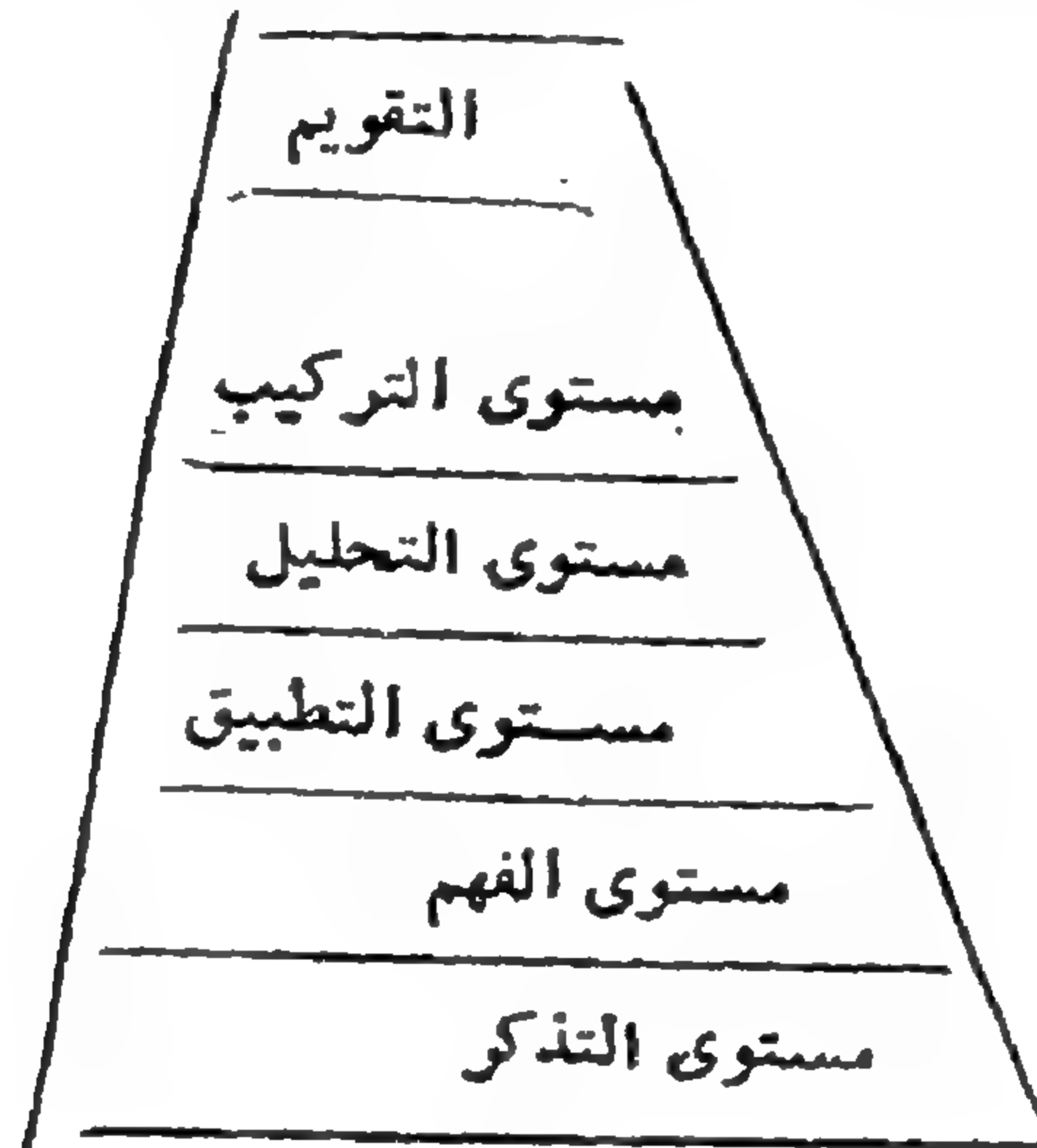
ونقطة البدء في عملية تحليل المحتوى هي الهدف الذي يلزم تحقيقه وكلما كان الهدف جيد الصياغة كما سبق أن أوضحنا كلما سهلت مهمة المحلل لأن الهدف الواضح ذا الصياغة الجيدة المحددة يساعد على تحديد العناصر الجزئية الأصغر والتي يتفرع منه والتي ينبغي أن يتعلمها التلميذ فإذا أردنا أن نحلل المحتوى معرفياً نجد أن هذا النوع من التحليل يخضع لما يعرف بالتحليل الهرمي الذي يتطلب دراية كبيرة بالمحتوى بحيث يمكن تحليله الى مكوناته الفرعية يبدأ من القاعدة بأبسط عناصر المهارة وصولاً الى الهدف .

فإذا أردنا أن نجعل التلاميذ يتعرفون على الأسماء والأفعال في فقرة معينة يلزم أن يتعرفوا على الأسماء والأفعال في جمل أولاً وتعرفهم على الأسماء والأفعال في جمل يلزم أن يميزوا الأسماء عن غيرها من الكلمات في الجمل وهذه بدورها تتطلب التعرف على الجمل ثم التعرف على الكلمات والتعرف على الكلمات يتطلب التعرف على الحروف .

وهناك تصنيفات كثيرة للبنية المعرفية ومنها على سبيل المثال تصنيف بنيامين بلوم (١٩٥٦) فنجده يصنف الأهداف المعرفية الى ست مستويات متدرجة من أدناها الى أكثرها تعقيداً وهي :

- مستوى المعلومات عند حد التذكر •
- مستوى الفهم •
- مستوى التطبيق •
- مستوى التحليل •
- مستوى التركيب •
- مستوى التقويم •

ويمكن تنظيمها في شكل هرمي كما في الشكل التالي :



فإذا كان الهدف المعرفي من مستوى التحليل مثلا ولكي يتحقق هذا الهدف يتطلب ذلك تذكر المعلومات ثم فهم الحقائق ثم تطبيقها قبل تحليلها وهكذا يلزم تحديد المهارات الفرعية الضرورية لتحقيق الهدف •

أما تحليل المهارات الحركية فتتكون أساسا من سلسلة من الخطوات أو المهارات الفرعية التي ينبغي أداؤها في تتابع معين حتى يتحقق الهدف فإذا أردنا أن نعلم التلميذ كيفية إجراء مكالمة تليفونية مع زميل له في مدينة أخرى مثلا يلزم معرفة كود المدينة ثم رقم تليفون الشخص ثم رفع السماعة ثم إدارة القرص برقم الشخص ثم الاستماع الى رنين التليفون ثم إجراء المحادثة مع الشخص المطلوب وكلها خطوات متتابعة يلزم التدرب عليها •

وقد تكون بعض المهارات بسيطة جدا أو تتطلب خبرة وتدريباً على المعلم أن يدركها تماماً بحيث يمكنه تحديد القدر اللازم لها من التدريب. وعموماً يمكن القول أنه لا توجد طريقة مثالية لعلمية تحليل المحتوى للتعليم عملية معقدة ودراسة السلوك الانساني لم تكتمل بعد الا أن الاعتماد على التخطيط الجيد يزيد من ثقة المعلم في نفسه وفي فاعليته في عملية التدريس ولا بد للمعلم الجيد من التخطيط والتجريب والاستفادة من التغذية المرتجعة في التطبيق.

٣ - تحليل خصائص المتعلم :

يتوقف نجاح العملية التعليمية الى حد كبير على مدى ملاءمة المادة الدراسية وطريقة التدريس لخصائص التلاميذ ومستوى نموهم فالتعرف على الخصائص العامة للتلاميذ والانماط السلوكية وخصائص تفكيرهم في كل مرحلة عمرية من الأمور الجوهرية التي تؤثر في العملية التعليمية. ويرى « بياجيه » ان النمو العقلي للطفل يمر بأربع مراحل أساسية هي :

— المرحلة الحس — حركية : ويؤكد علماء النفس على اهميتها في النمو العقلي للطفل فيما بعد وتمتد هذه المرحلة من الميلاد حتى سن السنة والنصف وتتميز حركات الطفل فيها بالعشوائية دون تفكير ووجود الأشياء بالنسبة للطفل في هذه المرحلة مرهون بادراكه لها .

— مرحلة التفكير الرمزي وتبدأ في النصف الثاني من السنة الثانية من عمر الطفل وتستمر حتى سن السابعة تقريباً حيث يبدأ الطفل تعلم اللغة والتمثيل الرمزي للأشياء .

وتتكون لديه الأفكار البسيطة والصور الذهنية ويتحول تفكير الطفل تدريجياً من صورته الحركية الى صورة التفكير الرمزي حيث

يستطيع أن يدرك مجموعة من الأحداث المنفصلة في صورة اجمالية واحدة. وأهم ما يميز الطفل في هذه المرحلة التركيز والتركز حول الذات .
- مرحلة العمليات العيانية : وتمتد من السابعة حتى سن الحادية عشرة تقريبا ويبدأ الطفل في هذه المرحلة يفكر تفكيرا شبيها بتفكير الراشد عن طريق التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ويبدأ في التحرير من التركيز حول الذات ويدرك العالم بشكل اقرب إلى منطق الراشد الا أن تفكير الطفل في هذه المرحلة يختلف عن تفكير الراشد فهو أولا تفكير عياني أي محسوس وغير مجرد وتتجه عمليات التفكير نحو الأشياء المحسوسة الموجودة في الواقع المباشر ويحتاج الى فترة زمنية طويلة لكي يفهم الصفات التي يمكن تجريدتها .

- مرحلة العمليات الشكلية أو الذكاء المجرد : وتمتد فيما بين الحادية عشرة والخامسة عشرة من العمر وفيها يدخل الطفل مرحلة المراهقة وتنمو قدرته على التفكير المجرد ويصل الى مستوى تفكير الراشد ، وفي هذه المرحلة تحدث تغيرات جوهرية لدى الطفل نتيجة لتراكم المعلومات التي تجمعت لديه في المرحلة السابقة ويتميز تفكير المراهق بظهور خاصية وهامة هي عدم الارتباط بالواقع والاهتمام بالمشكلات النظرية ونقد الواقع وينتقل من كائن بيولوجي فيجب الى راشد يواجه العالم ويتفاعل معه ويفكر في مشكلاته .

وينبغي على المعلم ان يضع في حسابه تلك الخصائص عند اعداده للمواد التعليمية والأهداف التعليمية وتحضير الدروس لها من نمو التلاميذ . فالوصف الجيد لخصائص التلاميذ يفيد المعلم في تحديد سرعة التعلم ومدته والوسيلة التعليمية المستخدمة وفي الحكم علي العمالية التعليمية وتقويمها .

٤ - مهارة التخطيط للدرس :

يعتبر تخطيط الدرس أيضا من المهارات الأساسية الواجب توافرها

لدى المعلم ودون الدخول فى جدل حول أهمية التخطيط للدرس يمكن القول أن الخطة الجيدة تحمى العملية التعليمية من التصرفات العشوائية التى تيسر له العملية التعليمية بحيث يمكنه تحقيق الاهداف المقصودة من عمله بنجاح .

ويجدر بنا ان نشير الى أن المعلم يقوم بنوعين من التخطيط للتعليم تخطيط يتناول المقرر الدراسى السنوى (طويل المدى) ، وتخطيط يغطى النشاط التعليمى فى درس واحد أو وحدة تعليمية (قصير المدى) وكلا النوعين لازم لعمل المعلم . فالتخطيط للمقرر الدراسى بأكمله يعطيه رؤية شاملة لسير العملية التعليمية فى ضوء الاهداف العامة للمقرر الدراسى وبدون هذه الرؤية الشاملة تفيد الدروس اليومية وحدتها العضوية وتصبح كالجزر المنعزلة يصعب معها تحقيق الاهداف العامة .

ويجب أن ننوه هنا بأن المقصود بالخطة الشاملة للمقرر أن تتضمن الخطوط العريضة لسير المقرر بحيث تساعد على تحقيق الاهداف . لذا ينبغى أن تتضمن الخطة السنوية العناصر الهامة التالية :

١ - الاهداف العامة للمقرر الدراسى التى يسعى المعلم الى تحقيقها بأسلوب مرتب ومتتابع دون اغراق فى التفاصيل .

٢ - تحديد محتوى المادة الدراسية التى تحقق كل هدف من الاهداف العامة السابق الإشارة اليها .

٣ - وضع جدول زمنى لتدريس الوحدات مع تحديد الوقت المخصص لتدريس كل وحدة طبقا لخصائص نمو المتعلم السابق ذكرها .

٤ - تحديد مصادر التعليم سواء تلك التى يستند اليها المعلم أو تلك التى يرجع اليها التلاميذ من كتب ومراجع ووسائل تعليمية أو أنشطة أخرى .

٥ — تحديد أساليب التدريس التي سوف يتبعها المعلم من محاضرة أو مناقشة أو أسلوب التعلم الذاتي وكذا أساليب التقويم •

وبعد هذا العرض الموجز لعناصر الخطة السنوية للمقرر الدراسي ننتقل الى نقطة هامة وهي اعداد خطة الدرس •

تعتبر خطة الدرس بمثابة ملخص للمحتوى والأنشطة التي يعدها المعلم لتحقيق أهداف الدرس وتؤدي خطة الدرس وظائف هامة وأساسية للمعلم حيث انها تساعد المعلم على تنظيم افكاره ، وتساعد على تحقيق الأهداف بشكل أفضل كما أنها تعد بمثابة سجل للنشاط التعليمي والمتعلم يمكن الرجوع اليه أثناء سير الدرس لتلافى أى خلل أو سهو •

وتعتبر خطة الدرس أيضا وسيلة الموجه الفني فى متابعة الدرس وتقويمه وفى متابعة تنفيذ المقرر الدراسي السنوى •

ومما هو جدير بالذكر أنه ليس هناك شكل محدد لكتابة خطة الدرس فبعض المعلمين يفضلون كتابة الخطة بالتفصيل بينما يفضل البعض الآخر كتابة الدرس باختصار إلا أن الكثير من الأدبيات التربوية تجمع على أن المكونات الأساسية للخطة الجيدة تتمثل فيما يلى :

١ — الأهداف التعليمية : وتعتبر من أهم مكونات خطة الدرس فبواسطتها يحدد المعلم ما يتعين على التلاميذ عمله فى نهاية الدرس وفى ضوءها تقترح الأنشطة الملائمة والتعلم والتي تتناسب مع خصائص التلاميذ •

٢ — المحتوى : ويتوقف على الأهداف التعليمية والأنشطة • وليس هناك شكل موحد ومحدد لكتابة المحتوى فالبعض يكتبه تفصيلا والبعض يكتبه بإيجاز والمهم أن يسجل المعلم ما هو ضرورى لتحقيق الأهداف وتنفيذها •

٣ — الأنشطة التعليمية : من المكونات الأساسية لخطة الدرس

يختلف من درس لآخر والمهم ان توفر فرصا متعددة لتفاعل التلاميذ ومشاركتهم والمعلم الناجح هو الذي يختار الأنشطة المتنوعة التي تثير انتباه التلاميذ وتحقق مشاركتهم بايجابية في الدرس .

٤ — استراتيجية الدرس : وتتمثل في كيفية سير الدرس وتوجيه نشاط التعليم ويفضل أن تشتمل على تمهيد يثير انتباه التلاميذ وتحديد تتابع الأنشطة والزمن ونوع التفاعل وطرق وأساليب تقويم المعلومات .

٥ — المواد والوسائل التعليمية التي سوف يستخدمها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف .

٦ — التقويم للتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية مع اختيار الأساليب المناسبة للواقف المختلفة والتأكيد من سلامة طرق التدريس ونقاط الضعف والقوة في النشاط .

٧ — الواجبات (التعيينات) : يجب أن تشتمل خطة الدرس على الواجبات أو التعيينات التي يتكاف التلاميذ بإدائها خارج الفصل ويجب أن تكون في مستوى التلاميذ وحسب قدراتهم .

وفي ختام هذا المقال ينبغي أن نؤكد على أن التخطيط للتدريس من العمليات الرئيسية التي يتوقف عليها نجاح المعلم ومن ثم نجاح العملية التعليمية . وأن هذا التخطيط يقتضى توافر مهارات متعددة لدى المعلم كالملم بالأهداف التعليمية ومصادرها ، والقدرة على تحليل المحتوى الذي يقوم بتدريسه في تنظيم وتتابع ، وتحليل خصائص التلاميذ وفقا لمراحلهم العمرية ، ومهارة التخطيط للدرس وكيفية اعداد خطة الدرس وفي مقال لاحق سوف نتناول المهارات الواجب توافرها لدى المعلم عند تنفيذه للدرس في حجرة الدراسة .

وأملنا كبير في أن يتحقق من ورائها النفع المرجو .

وبالله التوفيق ،،،

التعليم وتحديات القرن الواحد والعشرين

نظرة مستقبلية

للأستاذ الدكتور صلاح الدين جوهري
الأستاذ بجامعة الأزهر

لأن أحد هوايات البشر أن الأجيال الجديدة تهوى ذكر الأجيال القديمة وتعدد حسناتها وسلبياتها وتنتقد أفكارها وعاداتها وأساليب حياتها ، وحيث أننا جيل قديم من منظور أبناء القرن الواحد والعشرين ، ترى ماذا يمكن أن تقول عنا أجيال القرن الواحد والعشرين ؟ بماذا سوف يصفوننا ؟ وكيف يصنعوننا ؟

حقيقة الآن أن مثل هذه التساؤلات لا تخلو من الطرافة وإن كنت الإجابة عنها ليست بالأمر السهل لأنها تتطلب قدرا كبيرا من الموضوعية والقدرة على مصارحة الذات ، من جانبنا نحن أبناء الجيل القديم . وعندما نقترّب من الإجابة عن هذه التساؤلات ، بدون أدنى انفعال ، فأنفسنا نستطيع أن نتصور أن أجيال القرن الواحد والعشرين سوف تقول عنا :

١ — سوف يقولون أننا جيل الحياة بلا أهداف واضحة محددة
٢ — وسوف يقولون عنا أننا جيل أجاد مواجهة مشكلاته بعلاج الأعراض دون الأسباب .

٣ — وسوف يقولون عنا أننا جيل أهمل دراسة ماضيه واستتبط ما فيه من دروس ، ومن ثم أخفق في ربط حاضره بهذا الماضي .

٤ — وسوف يقولون عنا أننا جيل أخفق في التعرف على تفاصيل حاضره ولم يشغل نفسه كثيرا بالتفكير في مستقبله .

هـ — وسوف يقولون عنا أننا جيل تعود أن يبرىء نفسه من دن خطاً أو غشلاً وأن ينسبهما إلى عجز الموارد وقصور الامكانيات وسوء الظروف هذه ، وفى نظرنا ، بعض ما نعتقد أن أجيال القرن الواحد والعشرين سوف تذكرنا به نحن جيل القرن العشرين ، فاذا قالوه نمسوف يكونون على حق •

بعد هذا التقديم فإننا نود أن نرسى بعض الركائز التى يرتكز عليها عالمنا المعاصر قبل أن نطرق باب القرن الواحد والعشرين • وفى هذا الصدد يمكننا القول :

أولاً : أن العالم من حولنا ، والذى نحن جزء منه ، عالم متغير فى كل شيء ، فى قيمه وتوجهاته ، فى تنظيماته وعلاقاته ، فى أدواته وسياساته ، فى أهدافه وتطلعاته •

ثانياً : أن التغير الحادث فى أى جانب من جوانب الحياة سرعان ما يمتد أثره ويسمع صداه فى سائر جوانب الحياة ، وإن كان بسرعات متفاوتة •

ثالثاً : وعلى صعيد التعليم فإن التعليم بوصفه أحد قطاعات النشاط الفاعلة فى المجتمعات فإن بإمكانه أن يقود التغيير ويوجه عملياته لو أنه توفرت له إدارة جيدة من نوع جديد •

رابعاً : وأن الصراع بين القديم والجديد صراع أزلى أبدي ، وينطبق هذا بطبيعة الحال على حقل التعليم وقد يكون سبباً فاعلاً لازماً للتعليم فى وطننا •

خامساً : وأنه إذا كنا جادين حقيقة فى معالجة أزمة التعليم فى وطننا فإنه يتعين علينا أن نسند إدارة مرفق التعليم إلى إدارة تخطيطية تتعامل مع أسباب هذا الصراع •

وعندما ننتقل خطوة أخرى نحو الهدف من هذه الدراسة فأننا نجد تحديات كبيرة تواجه حاضر ومستقبل التعليم فى وطننا العربى • ويمكن ايجاز أهم هذه التحديات فيما يلى :

١ — يتزايد الطلب على التعليم بشكل وحجم لم يسبق له مثيل من قبل •

٢ — تزايد المطالبة بالمشاركة الجماهيرية فى توجيه دفعة التعليم •

٣ — تزايد المطالبة بضرورة ربط التعليم بجهود التنمية القومية •

٤ — يتزايد الايمان بأن التعليم يهكته أن يحقق الرفاهية والقوة للمجتمع •

٥ — يتزايد الاحساس العام بقصور التعليم عن تحقيق الأمانى والتطلعات القومية •

ويضاف الى قائمة التحديات المعاصرة قائمة أخرى من التحديات ترتبط بالمستقبل ، أى بالقرن الواحد والعشرين وبالنظام العالمى الجديد.

لقد كثرت التكهّنات وتتنوع بشأن مستقبل العالم فى القرن الواحد والعشرين ، وكلها تتضمن قدرا من صدق الاحساس وبسلامة التصور •

وسوف نذكر فيما يلى بعضا مما قيل فى شأن عالم القرن الواحد والعشرين :

أولا : يقال أن عالم القرن الواحد والعشرين سوف يشهد تنافسا شديدا بين الدول على امتلاك زمام التكنولوجيا • ويتنبأ البعض بأن سلاح الدول للسيطرة فى مجال التكنولوجيا سوف يكون التعليم والبحث العلمى •

ثانيا : هناك من المؤشرات ما يشير الى أن المصالح الاقتصادية سوف تصبح الشغل الشاغل للدول والشعوب ، وأن تحقيق المصالح والمكاسب

الاقتصادية سوف يأخذ شكلا أنانيا طاحنا بين الشعوب وسوف تشكل هذه المصالح التوجه الرئيسى لكثير من شعوب الأرض على حساب القيم الانسانية .

ثالثا : وسوف يشهد القرن الواحد والعشرون ظهور أخطارا من أنواع جديدة تهدد حياة الانسان وسلامته على سطح الأرض عبر الحدود والحواجز التقليدية بين الشعوب .

رابعا : ويتنبأ البعض بأن القرن الواحد والعشرين سوف يشهد تصاعدا جديدا وقويا فى صيحات القومية احتجاجا على الكبت والقهر أحيانا ، وتعبيرا عن الاحساس بالسوء الثقافى لدى بعض الأمم أحيانا أخرى ، وفى كلا الحالتين يصعب التنبؤ بمصير هذه الصيحات .

خامسا : ومع تزايد فرص اللقاء بين الثقافات فإنه يتوقع فى القرن الواحد والعشرين أن تتزايد محاولة سيطرة بعض الثقافات على بعضها ، بل وقهرها اذا استلزم الأمر .

سادسا : وسوف يشهد القرن الواحد والعشرون تزايدا فى نفوذ وسائل الاعلام فى تكوين ثقافة الأفراد على حساب الوسائط الأخرى كالأسرة والمدرسة .

سابعا : وسوف يشهد القرن الواحد والعشرون تزايدا فى شدة التوجه نحو « العالمية » فى معالجة المشكلات التى تواجه شعوب الأرض المختلفة فى ثقافتها .

وازاء هذه التحديات ، وغيرها كثير مما لم يرد ذكره فى هذه الورقة فإن رد الفعل المنطقى والطبيعى هو أن نسأل أنفسنا نحن رجال التربية والتعليم فنقول : ماذا ينبغى أن يكون موقفنا من هذه التحديات ؟ أو بمعنى آخر ، ماذا نحن فاعلون ؟ ... والاجابة عن هذا التساؤل تحتاج الى امعان الفكر ، بيثما يتطلب تنفيذ ما نتوصل اليه بفكرنا ما هو

أصعب من ذلك بمراحل ، لأن الشيء الوحيد الذى نملك أن نواجه به تحديات القرن الواحد والعشرين هو الانسان العربى الذى سوف يعيش القرن الواحد والعشرين بخيره وشره ، بخلوه ومره • هذا الانسان لابد وأن يتسلح بخصائص ومهارات معينة تعينه على التعايش الايجابى مع تحديات القرن الواحد والعشرين • هذه الخصائص والمهارات ينبغى أن تتضمن ، فى رأينا ، ما يلى :

١ — أن يكون الانسان واعياً بحضارته وحضارات الآخرين وبمنابع الخير فى كل منها ، وقادراً على النظرة النقدية الموضوعية الشجاعة تجاه الثقافات الأخرى ، غير مستخف بها ولا منبهر انبهرًا أعمى •

٢ — أن يكون الانسان قادراً على التمييز بين ايجابيات الثورة العلمية وسلبياتها بين المنفع المتوقعة والمضار المحتملة لهذه الثورة ، ثم هو قادر على اتخاذ موقف ايجابى عما ازاء هذا وذلك من آثار الثورة العلمية •

٣ — أن يكون قادراً على الجمع بين الأصالة والمعاصرة ، وذلك بأن يأخذ من عناصر القوة فى تراثه الثقافى منطلقاً الى مستقبل أكثر إشراقاً ورخاء •

٤ — أن يكون انساناً منتجاً قادراً على اسعاد نفسه واسعاد الآخرين يستمسك بهويته ويعتز بثقافته وينميها ويطورها •

٥ — أن يكون انساناً طموحاً متطلعاً ، وترتبط طموحاته وتطلعاته بخدمة المجتمع الذى ينتمى اليه •

٦ — أن يكون انساناً يؤمن بالعلم وانجازاته وبقدرة العلم على رفع عجلة التطور فى اطار تنظيم كونه حدد معالمه خالق هذا الكون ومدير أموره •

٧ — أن يكون انسانا قادرا على توجيه اهتماماته نحو المشكلات الكونية المؤرقة التي سوف يستفحل أمرها مع حلول القرن الواحد والعشرين، مثل التصحر ، وتناقص موارد المياه ، والتلوث البيئي ونضوب مصادر الطاقة الحاضرة ، والأمراض الجديدة التي تهدد حياته وحياة الحيوان والنبات .

٨ — أن يكون انسانا حرا وموضوعيا في اختياراته فلا يلتزم بالضرورة باقتباع نفس الطريق الذي اتبعته مجتمعات أخرى غير مجتمعه في جهودها نحو الرخاء والنماء وبخاصة اذا كان هذا الطريق مليئا بالمآسى الانسانية والتحلل من القيم والاخلاقيات .

هذه هي ، في رأينا ، بعض الخصائص والمهارات التي ينبغي أن تتوفر في الانسان العربي اذى سوف يعيش القرن الواحد والعشرين ، ونود أن نوكد أنه لا سبيل الى تكوين هذا الانسان الا بالتربية الجيدة والتعليم والتميز ، التعليم المتميز في محتراته وفي وسائله وأدواته ، والتميز بمعلميه وإدارته ومراهيه ، وأن نهى لهذا التعليم المناخ التنظيمى المواتى للتجديد والابتكار والابداع ، وأن يكون تعليما متفتحا على المجتمع والبيئة بأوسع ما يكون الانفتاح ، ولتأكيد هذه المعانى يكفى أن نعلم أن التعليم سوف يصبح غنصر بقاء فى عالم القرن الواحد والعشرين وليس ترفاً أو شيئاً كمالياً يؤخذ منه أو لا يؤخذ حسب الرغبة أو المشيئة الشخصية .

د . صلاح الدين جوهر
الأستاذ المتفرغ بكلية التربية
جامعة الأزهر

المرأة المسلمة ووضعها في المجتمع

لفضيلة الادام الشيخ محمد الفزالي

الاسلام : دين الجنسين معا فهو في الرجال والنساء وما في
الاسلام من عقائد وعبادات وأخلاق ومعاملات يشمل الرجال والنساء
شمولا فيه استغراق قلاصل المساواة بين الجنسين واذا كان هناك
استثناء فطبيعة الاستثناء انه يؤكد القاعدة ولا يخذشها •

وفي شمول الدين للرجال والنساء يقول الله تعالى : « فاستجاب
لهم ربهم أنى لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى بعضكم من
بعض » •

ان الأبوين يلتقيان فينجبان البنين والبنات وتتوزع المواهب
المسادية والأدبية والعقلية والعاطفية على الذكورة والأنوثة دون تفاوت
يقول الله تعالى : « من عمل صالحا من ذكر أو أنثى وهو مؤمن فلنحيينه
حياة طيبة ولنجزينهم أجرهم بأحسن ما كانوا يعملون » •

وعلى هذا النحو مضت تعاليم الاسلام في اتجاهاتها المختلفة
تشرع للجنسين معا دون تفاوت والنبى ﷺ يقول : « النساء شقائق
الرجال » •

وتعاليم الاسلام معروفة المصدر وليس من التعاليم الاسلامية
العادات والتقاليد التى تحكم بيئة من البيئات ولهذا فانا لا نستمد أحكام
الشريعة الاسلامية من طبيعة الأمة العربية ولا من طبيعة المجتمعات
الشرقية ولا من طبيعة الأحكام العربية — وينبغى أن يعرف الجميع ما

حكم الله تعالى به في هذه القضية على أساس أن الحكم الشرعي في ديننا كما عرف في علم أصول الفقه بأنه :

« خطاب الله تعالى المتعلق بأفعال المكلفين فليس لأحد من البشر أن يحلل أو يحرم » ومعروف أن العرب في طبيعتهم الأولى كانوا يضيقون بالمرأة ويقول أعرابي حين بشر بأنثى :

« والله ما هي بنعم الولد نصرها بكان وبرها سرقة » .

مع أن المرأة إذا دربت تدربت وقد قاتلت نسوة مع رسول الله في المعارك ولم يمنعهن لأنه اطمأن إلى أنهن صاحبات غرض شريف ونية سليمة وأعطاهن بعض الهدايا حين انتهت المعركة .

وفي بيعة العقبة كان هناك نساء ولم يقع هذا في بلاد كثيرة من بلاد الأمة الإسلامية .

وعند ما أمضيت معاهدة الحديبية وأخذ المسلمون على أنفسهم عهدا أن يردوا كل خارج من مكة ذاهب إلى المدينة نجد أن الله سبحانه وتعالى استثنى النساء من ذلك ونزلت الآيات :

« يا أيها الذين آمنوا إذا جاءكم المؤمنات مهاجرات فامتنحنهن الله أعلم بإيمانهن فإن علمتموهن مؤمنات فلا ترجعوهن إلى الكفار ... » .

فكانت المرأة تمتحن أكان خروجها لغرض شريف أم لا وكان عمر ابن الخطاب يستحلفهن بالله / ما خرجت لكذا ما خرجت لكذا وكانت الإجابة تكشف حقيقتها وفي الامتحان اعتراف بأن المرأة لها الحق في أن تترك مجتمعا وتذهب إلى مجتمع آخر ولها الحق في أن تبقى مستغلة بشخصيتها هذه وقد طلب من المجتمع الإسلامي ألا يمسك بعصم الكوافر .

ويحكى كتاب السير أن النبي ﷺ كان يصلي بالناس في مسجده فخرجت ابنته زينب وقالت « أنى أجرت العاص » زوجها في الجاهلية

وكان قد أسر مع المشركين فقال : « ان شئتم أن تهبوا لها أسيرها ؟
فوهبوا لها الأسير » •

وتحدثت المرأة التي جاءت تجادل رسول الله وحكى القرآن جدالها
فى قـوـة :
« قد سمع الله قول الذى تجادلك فى زوجها وتشتكى الى الله والله

يسمع تدوركما ... » •

وقد ذهب النبى ﷺ الى مسجده ونظر الى النساء وهن يدخلن مع
الرجل من الأبواب فنظر الى باب من أبواب المسجد وقال : « لو جعل
هذا للنساء ؟ » فجعل هذا الباب للنساء ويسمى الى الآن « باب النساء » •
وفى البخارى أن النبى كان من عادته أن يطيل فى صلاة الفجر
وأنه تجوز فصلى بالمعوذتين لأنه سمع بكاء طفل مع أمة وخشى أن
ينشغل قلبه عليها فى الصلاة •

لماذا حرص الاسلام على أن تصلى المرأة فى المسجد ؟ وزاد
حرصه فى صلاة العيد عندما قال النبى عليه السلام : « من لا جلباب
لها تستعير جلبابا من جاريتها وتخرج الحيض الى المصلى ليشهدن آخر » •
ان المسجد هو الذى ربه الرجال وربى النساء وكان التنظيم
الرجال فى الصفوف الأولى والنساء فى الصفوف الخلفية والأولاد فى
الصفوف الوسطى ومن هنا نفهم أن المقصود أن تكون الأسرة كلها فى
المسجد لتتعلم •

ورؤية الرجل للمرأة تكون فى حدود الاحتشام والاسلام له أدب
محدد وهو غض البصر لا اغلاق العين الذى يمنع الرؤيا فالاسلام يرفض
أن تكون المرأة حبيسة البيت كما يرفض أن تكون المرأة طريدة الشارع
وتوينبى المؤرخ الانجليزى قال : (لقد درست ٢٣ مدنية وعرفت أسباب
الإنهيار فى كل هذه المدنيات وأرى أن انهيارا يبيت لحضارتنا وأن

جراثيم تسالت لكياننا بسبب خروج المرأة من البيت وانطلاقها في الشارع وانهميار كتيان الأسرة) •

وخطباء المسلمين كانوا يخطبون للرجال والنساء جميعا — والاسلام يرفض الخروج للاثارة ولكنه لا يرفض الخروج للعلم أو العبادة أو للجهاد — والبخاري روى أن النبي ﷺ أقر بوجود نسوة في الجيش يقاتلن أو يهيئن الطعام أو يكفن الموتى أو يداوين الجرحى كما يروى البخاري في صحيحه « أن أم الدرداء عادت رجلا في المسجد كان مريضا وأن امرأة بلغ من صلابة موقفها أنه عندما حاول المشركون قتل رسول الله كانت من بين الذين اعترضوا طريقهم » •

وفي غزوة حنين نجد أن إحدى السيدات كان معها خنجر وكانت تقاتل عن رسول الله ولما فر الطلقاء قالت للرسول ﷺ « اقتل الطغاة جميعا فمروا عنك » فقال لها : « ان الله أغنى » •

وكان النبي عند أم حرام بنت ملحان فنام ورأى رؤيا واستيقظ مبتسما فقالت له : ما أضحكك ؟ يا رسول الله ؟ فقص عليها الرؤيا التي رآها في رجال يقاتلون في سبيل الله فقالت : (يا رسول الله ادع الله أن يجعلني منهم فقالت : انت منهم) •

ماتت أم حرام زوجة عبيد بن الصامت وهو في الجيش الذاهب لمحصرة القسطنطينية عن طريق الانتفاخ باحتلال جزيرة قبرص والقفز الى الاناضول ويعرف الى الآن بقبر المرأة الصالحة •

• وأعداء الاسلام يثيرون الشبهات ويقولون : ان الإسلام قد ظلم المرأة ويستشهدون على ذلك بأمور منها أنه أعطى المرأة نصف ما أعطى الرجل من الميراث وذاك صحيح في بعض أنواع الميراث لأن الرجل مكلف بالانفاق على البيت ولو كانت الزوجة غنية ويحبس الرجل في النفقة

إذا لم يؤد ما عليه بينما لا تكلف المرأة بنفقة ولا مهر فالواقع أن ما أخذه الرجل دفعه وما أخذته المرأة باق لها •

وحين أوجب الاسلام على الرجل النفقة كان يريد صيانة المجتمع
فالمراة لا تكلف بالكسب حتى لا تكون عرضة للذئاب •

وهناك تساؤل : لماذا كانت شهادة المرأة على النصف من شهادة الرجل ؟

ان شهادة المرأة مساوية لشهادة الرجل فى المسائل النسائية لانه ثبت أن المرأة لا تكون فى ظروفها الطبيعية دائما •

وفى كتاب « الزواج الابدى » مؤلفه « فان ديك » الذى حصل على جائزة نوبل قال :

« قدروا حالة المرأة فى أثناء الدورة الشهرية فانها تكون منحرفة المزاج وتكون أجهزتها الداخلية حتى أجهزة الهضم / غير مؤدية لوظيفتها الطبيعية وأنها قد تصاب بعمى الألوان وأداؤها لعملها يكون فيه ضعف » •

والاسلام يحتاط للشهادة وفى ذلك ضمان للحقوق •

وهناك حديث يذكر بكثرة « النساء ناقصات عقل ودين » وهذا يفسره حديث آخر : « كمل من الرجال كثير ولم يكمل من النساء الا القليل »

والمعنى أن الرجال أقدر على القيادات العسكرية والسياسية والعلمية من النساء لأن طبيعة الخلقة تجعل شيئا من النقص فى العموم لا فى كل فرد يعنى قد يقال : « أن مجتمع الصحابة أفضل من الذى يليه اجمالا - وهذا لا يمنع أن يكون فى المجتمع الذى يليه من هو أفقه منه فى مجتمع الصحابة ولذلك يقول النبى ﷺ : « رب مبلغ أوعى من سامع »

ويقول : « رب حامل فقه الى من هو أفقه منه » •

وهناك نساء أفقه من رجال : ولكن المجموع في الرجال أقدر وذلك لأن ما في الكون من أعباء شديدة يحملها منكب شديد وهذا هو الذي جعل رئاسة البيت للرجل وليس للمرأة والله تعالى يقول : « ولهن مثل الذي عليهن بالمعروف وللرجال عليهن درجة » •

ومعنى نقصان الدين : النقصان في التكاليف فقط •

ونحن نقدر أن المجتمع ما يقوم الا بمستويات رفيعة من النساء علميا وأدبيا وخلقيا ولذلك ينبغي أن يفتح المجال بسماحة وقدرة أمام النساء ليبلغن في مراحل التعليم أقصاها وليدركن كل ما يمكن أن تبلغه عبقرية أية عبقرية منهن •

وهذا نؤكد في وجه أناس لا يفهمون الاسلام ولا يحسنون فقهه ولا العمل به ولا نصرته في ميادين الحياة بين الاختلاط الماجن الذي يوجد في الشارع وبين العزلة الضرورية المضروبة على المرأة في بعض البلاد ويمكن أن أتصور نوعا من التعاون العلمي أو وجود نائبات في مجلس الشورى (أعمال يكف بها النساء علميا) ولكن وضع معالم لهذا لا يملك واحد أن يقوم به •

وانما أقترح أن يقوم عليه عدد من النساء الفضليات والرجال العقلاء وعمل شيء لخدمة المجتمع الاسلامي بالتعاون الممكن في حدود الفقه الاسلامي •

والتعاون الذي يطلبه الدين

والحشمة التي قررها الاسلام

الدور التربوي للأسرة والمدرسة في مواجهة مشكلة الإدمان

الدكتور / رضى عبد الله رضى
أستاذ التخطيط التربوى المساعد بالمركز
القومى للبحوث التربوية والتنمية

مقدمة :

تثير مشكلة الادمان اهتماما عالميا ، ويقوم على دراستها والاهتمام بها علماء ومتخصصون فى كافة الفروع باعتبارها مشكلة ذات جوانب متعددة ، فهى مشكلة طبية يتناولها الأطباء النفسيون ، وهى مشكلة سلوكية يدرسها الاخصائيون النفسيون ، وهى مشكلة اجتماعية يدرسها علماء الاجتماع والاختصاصيون الاجتماعيون . وهى مشكلة قانونية يتناولها رجال الشرطة ورجال القضاء والقانون وعلماء الاجرام . وهى مشكلة تربوية يهتم المربون لرسم برامج علاجية أو وقائية لها .

ونحاول من خلال هذا المقال الاجابة عن التساؤلات التالية :

١ - لماذا ينحدر الأبناء الى تعاطى المخدرات فى ادمانها ، وما هى العوامل التى تؤدى الى ذلك ؟

٢ - ما دور الأسرة والمدرسة والمجتمع بأجهزته المختلفة فى التصدى لمشكلة الادمان ؟

وقبل الاجابة عن هذين التساؤلين يمكن أن نحدد المصطلحين التاليين :

١ - الادمان :

شعور الفرد بقوة قاهرة ضاغطة تجبره على الاستمرار فى تعاطى العقار مع ميل لزيادة الجرعة تدريجيا . وإذا انقطع عن التعاطى تحدث

له أغراض جسيمة ونفسية مثل التشنج أو الاغماء أو الصداع أو الاختلال النفسى أو الاضطراب العقلى .

٢ — الوقاية :

يقصد بها مجموعة التدابير التى تتخذ تحسباً لوقوع مشكلة ، أو لنشوء مضاعفات لظروف بعينها ، أو لمشكلة قائمة بالفعل ، ويكون هدف هذه التدابير القضاء الجزئى ، على امكان وقوع المشكلة . أو المضاعفات : أو المشكلة ومضاعفاتها جميعا .

وأهم ما فى هذا التعريف أنه يشير صراحة الى أن الوقاية قد تكون جزئية .

ومن ثم فهو يتفوق مع التفرقة التى تبنتها (هيئة الصحة العالمية التابعة للأمم المتحدة) بين الوقاية من الدرجة الأولى ، والثانية ، والثالثة .
وغيما يلى تعريف كل من هذه المستويات الثلاثة :

(أ) الوقاية من الدرجة الأولى :

ويكون هدفها هو منع المشكلة أو الاضطراب من الحدوث أصلاً .

(ب) الوقاية من الدرجة الثانية :

ويكون هدفها تشخيص المشكلة أو الاضطراب ، والقضاء عليه أو تحسينه بالقدر الممكن فى أقصر وقت ممكن .

(ج) الوقاية من الدرجة الثالثة :

ويكون هدفها إيقاف تقدم المشكلة أو تعطيل تفاقمها ، رغم بقاء الظروف التى احاطت بظهورها .

وهذا يوضح أن مفهوم الوقاية يعنى بذل الجهود لكى يبقى المواطن المصرى صالحاً مع أخذ التدابير لوقاية وإيقاف تقدم المشكلة لمن ينحرف عن مواطنيه .

والاجابة عن التساؤل الأول يجدر بنا تناول أسباب تداول وتعاطي بعض التلاميذ للمخدرات أو العقاقير وذلك على النحو التالى :

١ - أسباب تكمن فى المخدر نفسه :

فاذا ذاوم شخص ما على استعمال مخدر معين لفترة طويلة ، فان أنسجة الجسم قد تعتبره أحد المكونات الطبيعية اللازمة لتأدية وظيفتها ومن ثم يستلزم زيادة الجرعات للحصول على الاستجابة العادية ، لما لها من قدرة خارقة على اجبار الشخص على سوء استعمالها وتعاطيها باستمرار .

٢ - أسباب تكمن فى شخصية المدمن والوسط الاجتماعى المحيط به :

(أ) أسباب فطرية أو وراثية مثل الشخصية السيكوباتية .

(ب) أسباب نفسية ، ويمكن أن ترجع لمرحلة الطفولة ، حيث عدم الاستقرار العاطفى بين أفراد الأسرة والخلافات المستمرة بين الوالدين وعدم تقديم العطف بالدرجة المتوازنة للأبناء مما يشعر الأبناء بعدم الأمان ، بالإضافة الى بعض العوامل التى تعزز ظهور المدمنين فى الأسرة مثل عدم الثقة فى النفس ، والشعور بالتقيل من قيمة الذات ، وضعف الميول الدينية ، والفشل الدراسى ، وعدم احترام التقاليد والقوانين ، والاختلاط بقرناء السوء ، واستعمال المواد المهدئة والمنومة بين أفراد الأسرة ، كذلك نظرة المتعاطين لوالديهم ، حيث أشارت بعض الدراسات أن صورة الأب كانت سلبية لمعظم المتعاطين ، غالباً غالباً ما يتميز — هؤلاء المتعاطين — بأنه غائب معظم الوقت ، عصبى المراج ، لا يحاول مطلقاً أن يتفهم أو يحترم رغبات ومشاعر الابن ، ويسىء استخدام المواد المخدرة ، وغالباً غير متدين بالإضافة الى رغبة المتعاطى فى اجتياز تجربة جديدة .

(ج) أسباب دراسية ، فقد أشارت بعض الدراسات أن أهم أسباب التعثر الدراسي بين المتعلمين :

١ — التأثير القوي لأصدقاء السوء ومحاولة تقليدهم في تعاطي المخدرات .

٢ — عدم الاهتمام وفقدان الدافع .

٣ — التعود والادمان .

٤ — اضطراب الجو الأسرى العام .

٥ — الفراغ ومحاولة الهروب من الواقع .

٦ — غياب الأم أو الأب في مرحلة المراهقة لسفرهم للرزق ،

وابدال الحب والامان باغراق أبنائهم بالمال قد يؤدي الى انحرافهم .

ولقد أبرزت بعض الدراسات أن الأسباب التي تؤدي ببعض التلاميذ الى تناول أو تعاطي العقاقير متدرجة تنازلياً كما يلي :

١ — عدم القدرة على التكيف مع الزملاء والاصدقاء .

٢ — عدم القدرة على التلاؤم مع ظروف البيت والمدرسة .

٣ — سوء المعاملة في المدرسة .

٤ — كثرة الواجبات المدرسية والحاجة الى استظهار الدروس

لاجتياز الامتحانات بتفوق .

٥ — أسباب أخرى أقل أهمية مثل مواجهة صدمة وفاة أحد الأقارب

أو التفكك الأسرى .

ويلجأ التلاميذ الى هذه العقاقير لما بحجة السهر والذاكرة فيلجأون

الى المواد المنشطة ، أو لازالة الأرق المصاحب لمشاكلهم الدراسية

فيلجأون الى المواد المنومة ...

وأشارت بعض الدراسات العلمية ، أنه يغلب على التلاميذ

التصورات الخالية وبخاصة فيما يخص المخدرات ، مما يبين الحاجة الى

إمدادهم بمعلومات سليمة لأن الإدراك أول خطوة فى سلسلة (مكد وجل) الثلاثية القديمة (الإدراك ثم الوجدان ثم النزوع) وانتمى تعتبر أصلا سيكولوجيا لأعمال لجنة (بلوم) فيما بعد والتي اهتمت بالتقسيم إلى نواح معرفية ووجدانية ومهارية .

ونظرا لأن معلومات التلاميذ غالبا تكون غير كاملة خاصة عن الجانب الاسوأ فى تعاطى العقاقير وهو (الادمان) حيث أن من يتناول العقاقير ولو بكمية صغيرة يشعر بعد فترة بقوة قاهرة تجبره على الاستمرار فى التعاطى مع ميل أكيد الى زيادة الجرعة فى كل مرة تعطى الأثر المنشود، وإذا انقطع (المدمن) فجأة أو تدريجيا يحدث اختلال فى وظائف بعض أعضائه ، وفكره ، فلهذا يفرض على المربين ايجاد حلول تربوية لمواجهة هذه المشكلة والتصدي لها وتقويم الاتجاهات نحوها .

وفى دراسة ميدانية أخرى حول مدى انتشار المواد المؤثرة فى الحالة النفسية داخل قطع الطلاب (١) حيث أجريت الدراسة على أعداد كبيرة من الطلاب ، بلغت ٥٥٣٠ تلميذا من المدارس الثانوية العامة، ٣٦٨٦ تلميذا فى المدارس الثانوية الفنية ، ٢٧١١ طالبا بالجامعات . . . وهى عينة تمثل حوالى ٦٪ ، ٣٪ ، ٢٪ على التوالى من جماعات الطلاب المعنية .

ومن أهم النتائج على سبيل التمثيل لا الحصر :

١ — تبين من أن هناك ارتباطا ايجابيا بين التعرض لما أسميناه « ثقافة المخدرات وبين احتمال الاقبال على التعاطى » .

٢ — تبين وجود جماعات — لا يستهان بحجمها — من الشباب

(١) المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجناائية : المخدرات والشباب فى مصر . بحوث ميدانية فى مدى انتشار المواد المؤثرة فى الحالة النفسية داخل قطاع الطلاب (١٩٨٧) .

لا يتعاطون المخدر لكنهم على استعداد نفسى — بكل ما لهذه الكلمة من معنى — لأن يتعاطوا اذا أتاحت لهم الفرصة .

٣ — تبين أن أعدادا كبيرة نسبيا تقبل على تجربة التعاطى ، بدافع حب الاستطلاع أو أية دوافع أخرى ، لكن ثلاثة أرباع هذه الأعداد تخربيا لا تلبث أن تتوقف ويبقى الربع فقط فى عالم التعاطى .

٤ — بينت الدراسة أن نسبة التلاميذ الذين تعاطوا المخدرات الطبيعية تفوق نسبة الذين تعاطوا أى واحد من الأدوية النفسية ، وقد يكون أحد الأسباب أن الأدوية النفسية أغلى ثمنها عندما تباع بطريقة غير مشروعة من بعض المخدرات الطبيعية وربما كان الضغط الذى يمارسه ذوو الخبرة على المتعاطى « الحديث » أو « الساذج » بقصد اغرائه بأن يشاركهم ممارساتهم التعاطى بالمخدرات الطبيعية أكبر وأشد وطأة من ضغوط الدعوة الى المشاركة فى تعاطى الأدوية .

٥ — تقوم أجهزة الاعلام احيانا بدور خطير فى تعويد الشباب على هذا النحو ، وقد يفوق دورها دور الأصدقاء نتيجة عرض بعض الأفلام والبرامج التى تبرز تعاطفا مع المدمن .

وللاجابة عن التساؤل الذى لهذا المقال نتناول دور المجتمع والأسرة والمدرسة فى التصدى لمشكلة الادمان وذلك على النحو التالى :

دور المجتمع فى مواجهة الادمان :

يعتقد الباحث أنه بعد الدراسات والبحوث والمناقشات المستفيضة حول موضوع ظاهرة الادمان ... والتى بينت حجم المشكلة الاجتماعية والأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والصحية ... وعلاقة الإدمان بانتشار الجريمة ، وما قيل حول استراتيجيات مواجهة هذه المشكلة الخطيرة والتشريعات والعقوبات القائمة ، أعتقد أنه لا سبيل لمواجهة هذه الظاهرة

الأ بأن ينتقض المجتمع بأسره مستجمعاً كل قواه مستخدماً فيها كل علم وفكر وخبرة ومال لمواجهة هذه الظاهرة... ويتلخص هذا الدور في:

١ - في المجال الاجتماعي:

- (أ) تعاون جميع الهيئات الحكومية والأهلية العاملة في مجال الأدمان والتنسيق بينها وتكثيف جهودها العلمية والخدمية .
- (ب) تكثيف برامج التوعية ضد أخطار المخدرات خاصة لصغار السن الذين اتجهوا للعمل في سن مبكرة وذلك لتعرضهم لمخاطر استخدام العقاقير والأدمان عليها .
- (ج) زيادة البرامج لشغل أوقات الفراغ للنشء والشباب لتقليل من فرص تعرضهم لأخطار المخدرات وخاصة في فصل الصيف .
- (د) إنشاء وحدات للرعاية النفسية والاجتماعية في تجمعات الشباب المدرسية والشبابية كالنوادي والساحات .

٢ - في المجال الاعلالي :

وضع خطط اعلامية وتربوية لغرس القيم التربوية ، والتوعية باضرار المخدرات بشرط أن تكون تلك البرامج والخطط بعيدة عن المبالغة والتهويل ، ومبنية على دراسات متخصصة ، على أن يؤخذ في الاعتبار ألا تكون المادة الاعلامية ذات أثر سلبي على المتلقى وقيام الإعلام بالتوعية لتعميق الشعور بالمسؤولية تجاه خطورة المخدرات ، واستنهاض المشاركة الشعبية .

٣ - في مجال الأسرة :

- (أ) تكثيف البرامج التي من شأنها تحقيق الاتزان الاجتماعي للأسرى ورعاية الأبناء .
- (ب) وضع برامج زمنية تؤكد على دور الأسرة في رعاية أبنائها وتوجيههم .

(ج) غرس القيم الدينية والخلقية والتربوية فيهم على أسس سليمة .

(د) العمل على إزالة أسباب الأذى الناتجة عن الأسرة مثل :

* التربية الخاطئة للأبناء .

* التفكك الأسري .

* عدم توفر القدوة الحسنة من الآباء .

(هـ) الترابط الأسري وما يتطلبه ذلك من توفير الظروف المهيئة له من اسكان ونواحي اقتصادية ، ودراسة موقف الأم العاملة ، واغتراب الآباء للعمل .

(و) الاهتمام بتواصل الأجيال ، وما يترتب عليه من إبقاء الحوار الصحي بين تلك الأجيال ، بحيث تبقى على الصالح من القيم الاجتماعية والبقاء على صورة الوالدين مصدرا للقدوة الحسنة .

(ز) تقوية الدافع الديني لدى الأبناء ، فهو أقوى ما يربى الضمير ، ويقي الشباب من المخدرات بشرط الفهم الصحيح والعميق للقيم الدينية وتنظيمها المتكامل لحياة البشر في الدنيا والآخرة .

٤ - في المجال التربوي :

دور المدرسة التربوي في الوقاية والعلاج والأمان :

١ - مواجهة الأسباب التي تدفع التلاميذ الى تداول أو تعاطي العقاقير ، لذلك يجب دراسة البيئة التي يعيش فيها التلميذ الذي يتعاطى المخدرات أو العقاقير المختلفة ، ومن المفروض أن يكون المدرس مغركا للخصائص الاجتماعية ، والنفسية ، والانمائية ، والتربوية ؛ ومن الأفضل أن يكون مهيا لتقديم التوعية المتعلقة بالمخدرات بطريقة عفوية عندما يجد ويشعر بالحاجة الى ذلك ؛

٢ - الاهتمام بدراسة المشكلات الطلابية في المجتمع المدرسي مع التركيز على الاهتمام بحالات الغياب والهروب من المدرسة ، والتخلف

الدراسى مع تتبع الطلاب ببناء الأسرة التى تركها عائلتها للعمل بالخارج ، وكذلك الطلاب الذين يعانون من اضطرابات نفسية مثل الاكتئاب أو عدم النضج الانفعالى .

٣ — الربط بين المدرسة والمنزل فى تحقيق متابعة الطلاب ورقابتهم من اخطار الانحراف ومسايرة أصدقاء السوء من خلال برامج اتوجيه والارشاد الجمعى الموجه الى الطلاب والأهلى وأعضاء هيئة التدريس والتى توضح اخطار الادمان وأساليب الوقاية منه .

٤ — العمل على ربط المجتمع المدرسى بأندية الدفاع الاجتماعى للعمل على الافادة من التدابير الوقائية التى يتيحها الندى مثل اكتشاف الحالات المبكرة والوقاية فى المرحلة السابقة للادمان ، ثم الوقاية من العودة ، وتنسيق الجهود فى هذا المضمر بما يعود على المجتمع المدرسى بالخير .

٥ — بأن تزيل المدرسة مسببات توتر التلميذ وقلقه او على الأقل تخفف من تأثيرها الانفعالى الضار .

٦ — اجراء البحوث والدراسات الميدانية والتأكيد على أهميتها المرتبطة بمشكلة الادمان .

٧ — تأكيد دور المدرسة الأساسى فى تربية الأبناء وتشكيل مفاهيمهم وتدعيم النواحي التربوية والنفسية والاجتماعية فى خدمتها للأبناء .

٨ — عقد حلقات توعية للطلبة عن مخاطر الادمان ، والكشف عن إدمنين من الطلبة والعمل على علاجها فى الوقت المناسب ، والتعاون مع الوالدين وأجهزة الاعلام المختلفة وذلك بهدف :

* الوقاية ، وتقليل الطلب على المخدرات والعقاقير .

* مراقبة المرضى .

* مكافحة الاتجار غير المشروع فى المخدرات .

* العلاج وإعادة التأهيل للمدمنين •

٩ — إنشاء مراكز متخصصة فى الإدارات التعليمية والنوادر ومكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية للعلاج النفسى للمدمنين ، فان هناك جانباً هاماً من عملية علاج المدمنين وهو الجانب النفسى والارشادى •

١٠ — تنظيم حلقات مناقشة للأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين والمعلمين والمشرقات الصحيات عن خطر الادمان ، وكيفية علاج هذه المشكله ، باعتبار ان دور هؤلاء فى النواحي الوقائية هو دور الموجه لا دور القائد أو القدوة حيث ان دوره كموجه يتضمن عدة عمليات يهمنها منها فى هذا المجال تشجيعه لأسباب تكيف أو عدم تكيف التلميذ فى المواقف المختلفة وعلى أسباب الوعى بهذه المسببات ، يمكن توجيه التلميذ لتوجيه الخلقى الفعال الذى يرتبط بالبيئة، والعوامل المؤثرة فى السلوك، والذى يستهدف تجنب مسببات التعاطى ، وتدعيم الشروط المحققة لنمو الانفعالى والاجتماعى القائم على معيار التوافق الإيجابى مع الوسط لتحقيق رفاهية الجميع خلال كفاءة أفرادهم •

١١ — الاهتمام بتأهيل وتدريب الأخصائيين الاجتماعيين ودعم أعدادهم فى المدارس بحيث يتخصص واحد منهم فى المدرسة فى دراسة الحالات الفردية ويتخصص زميله فى خدمة الجماعة والثالث فى مشروعات اجتماعية .. وهكذا ويتعاون الجميع معاً فى استكشاف التلاميذ الذين فى أول الطريق الى الادمان • وتوجيههم اجتماعياً ، والتعرف على المدمنين وتوجيههم للعلاج الطبى •

١٢ — الاهتمام بالأنشطة الفنية والاجتماعية والكشفية ، حيث يقع عليها دور كبير فى توجيه طاقات التلاميذ نحو النشاط المنتج والبعد بهم عن مجالات الانحراف •

١٣ — عقد حلقات مناقشة للأباء بأشراف مجالس الآباء والمعلمين

للتأكيد على دور الأسرة فى مكافحة خطر الادمان وكيفية الاهتمام بالأبناء ومراقبة سلوكهم وخلق القدوة أمامهم .

١٤ — اعداد كتيبات نموذجية تتضمن أساليب الوقاية والعلاج لمشكلة الادمان .

١٥ — الادراك أن المسئولية الأولى للأباء والمعلمين والموجهين الاجتماعيين أن يتعلموا كيف يستمعون للأجيال الناشئة ، التى تعيش عالم المستقبل ، وتتنظر الى الكبار اليوم نظرة ناقدة لا تخلو من صواب ، وأن فتح باب الحوار معهم ، فى احترام لهم ، وبتقدير لأرائهم ، مع اتباع أسلوب الاقتناع المتبادل ، سيسهم فى بناء المستقبل وتخطيطه مما يساعدهم على وضوح أهدافهم وآمالهم فى الحياة ، على الرغم من الظروف الاقتصادية الصعبة التى يواجهها المجتمع .

١٦ — التنسيق بين التنظيمات التربوية بوزارة التربية والتعليم (مثل : مكتب وكيل الوزارة للخدمات التربوية ، والادارة العامة للتربية الاجتماعية ، والمجلس الأعلى للأباء والمعلمين ، واتحادات الطلاب ، والكشاف والمرشدات ، والهلال الأحمر .. الخ) ، وبين بعض الهيئات والمنظمات والاندية التى لها اهتمام جاد بمكافحة ظاهرة تعاطى المخدرات ، مثل نوادى الدفاع الاجتماعى ، والجمعية المركزية لمنع المسكرات ، والجمعية المصرية لتوعية الأسرة للوقاية من الادمان « برايد » .

استخدام بعض نماذج التعلم في تعليم الكبار

للدكتور حدى محروس أحمد
كلية التربية جامعة الأزهر

مقدمة :

في السنوات القليلة الماضية أصبحت قضية تعميم الكبار مسيطرة على فكر المهتمين بشئون التعليم خاصة في ج . م . ع — لان النمو السريع للمعلومات الجديدة الى جنب الانفجار المعرفي في شتى الميادين جعل من اتعلم « كعملية مستمرة طول العمر » هدفا في حد ذاته . مما جعل أحد العلماء « أرنيست لـ . » باير « يصرح بأننا نواجه الآن ابتحدى « الدراهاتيكى » الخاص بالتعلم المستمر طول العمر .

ولذلك أصبح تعليم الكبار جزءا من استراتيجية تعليمية هادفة ، تهم الأهم والمجتمعات للنهوض بأفرادها للملاحقة ومواكبة التقدم والتطور العلمى والتكنولوجى الهائل فى عالمنا المعاصر . وقد حدد هذه الفئة « الكبار » من سن ١٨ الى سن ٨٥ سنة وما بعدها « فى المجتمعات الغربية » (فيشر ١٩٧٤) ، وقد يتساءل البعض عن مدى اسهامات علم النفس فى قضية تعليم الكبار ، والتعليم المستمر ، أو بمعنى آخر ما منظور علم النفس عموما من هذه القضية الهامة . وفى خضم هذا الجدل أشار أحد العلماء الى أنه لا يوجد — حتى الآن — فى الأدب السيكولوجى إطار متكامل عن سيكولوجية تعليم الكبار ، سواء على المستوى المظلى أو المستوى العلوى « محمود عبد القادر ١٩٨٨ » .

وقد حدد هذه الفئة من نهاية المراهقة أو الشباب (١٨ — ٢٠ سنة) وحتى أواسط العمر أو الكهولة (٣٠ — ٥٠ سنة) فى البيئة المصرية ، وهى مرحلة بالغة التنوع من وجهة نظر علم نفس النمو والشخصية .
والحقيقة أن هناك العديد من اسهامات علم النفس فى هذا المجال التى تتمثل فى استخدام النظريات ، والنماذج السيكولوجية المتعددة كالنموذج الذى قال به الارتباطيون والسلوكيون والنظرات الانسانية والاجتماعية فى التعلم ، والنماذج الرياضية ووجهات النظر الانسانية والشخصية ونماذج معالجة المعلومات ، وكل مصدر من هذه المصادر ، يقدم اسهاماته فى مجال تعليم الكبار ، ويجب الاشارة الى أن كل هذه المصادر تعتبر على جانب كبير من الأهمية فى مجال تعليم الكبار ، ولا يمكن ترجيح مصدر ما على صدر آخر ، لأهميتها جميعا ولكن المفضلة تتمثل فى كفاءة تألفها ، ودمجها ، لتصبح أكثر فعالية فى مجال تعليم الكبار . واهتمام الباحث الحالى سوف يتركز على استخدام بعض من هذه النماذج فى تعلم الكبار ، وهى علم وحه التحديد : نموذج معالجة المعلومات والنموذج الانسانى ، ونموذج التعلم الاجرائى .

أولاً - نموذج معالجة المعلومات

بالنسبة لنموذج معالجة المعلومات ، فإن هذا النموذج عموما يتضمن عمليات عقلية مثل : الإدراك أو الوعى والتفسير والتفهم والاسترجاع ، الى جانب الربط ، والدمج ، والتآلف بين المعلومات ، والتنظيم فيما بينها . وبالنسبة للكبار فإن معالجة المعلومات تختلف من فرد الى آخر ، بحسب معلوماته ، وخبراته الفريدة التى تضاف الى المدخلات وتسهم فى تنوع النتائج أو المخرجات (« ديفستا » (١٩٧٤)) ويضيف (« أوزابيل » (١٩٦٨)) أن التعليم الذى يعتمد على معالجة المعلومات بالنسبة للكبار ، يقوم بوظيفتين أساسيتين هما : الإدراك ، والمعرفة ، فوظيفة الإدراك تتضمن وعيا فوريا للمحتوى قبل الدخول

فى عمليات الفهم واعطاء المعنى (المعقدة) • ووظيفة المعرفة تتضمن القيام بعمليات ربط المعلومات الجديدة ، بالمعلومات التى تتعلق بها والموجودة فى البناء المعرفى ، ولذلك فهناك اختيار للمعلومات ، وهذه أول خطوة فى معالجة المعلومات • وأن هذه المعلومات يحدث لها معالجة أكبر ، عند تخزينها فى الذاكرة حيث ترمز ويحدث لها تحويل بعد ذلك • والمتعلم يمكنه أن يرمز المعلومات فى شكل علاقة أحادية ، وهذا النوع يحدث فى التعلم بالحفظ للحقائق المنفصلة • والمتعلم أيضا يمكنه أن يرمز المعلومات فى شكل معلومات مرتبطة كما هو الحال فى تعليم المفاهيم • ولذلك فالمعلومات الجديدة قد ترتبط بالمفاهيم الموجودة فى البناء المعرفى بدون أى تغيير ، أو أنها قد ترتبط بالمعلومات القديمة ، وينتج عن ذلك تغيير كبير فى المفاهيم الذى تعلمها المتعلم (توا) ، كما هو الحال فى الاستنتاجات • والسؤال الذى يمكن طرحه هنا بالنسبة لتعليم الكبار : هل استخدم المتعلم المعلومات المخزنة فى الذاكرة فى شكل استدعاء أو استرجاع فى المواقف التعليمية الجديدة ، وفى حل المشكلات ؟

نموذج معالجة المعلومات يفرق بين تعلم الكبار وتعلم الصغار :

هناك حقائق واضحة تبين أن المتعلم الكبير يختلف فى تعلمه عن المتعلم الصغير أو الطفل فى العديد من الوجوه مثل :

— أن المتعلم الكبير قد أخذ وقتا كبيرا ، وفرصا كثيرة لتعلم خبرات متعددة (من قبل) عن المتعلم الصغير •

— أن الخبرات الكثيرة المتعددة ، والخبرات التراكمية ، تؤثر على وعى وإدراك المتعلم الكبير ، وعلى استخدامه للمعلومات ، وتؤثر على طريقة معالجته للمعلومات •

— أن جزءا غير معروف من هذه المعلومات ، يقرر عن طريق

الخبرة الفريدة داخل الثقافة ، والتي تعتبر من عوامل الفروق الفردية
فى بناء المعلومات الفردية والتي يتم تنظيمها بطريقة تآلفيه •

— أن البناء المعرفى عند الكبار يختلف فيما بينهم ، تبعاً للفروق
الفردية فى المعلومات التى تم اكتسابها وبناء على درجة تنظيم هذه
المعلومات فى البناء المعرفى لكل فرد •

ولذلك فالبناء المعرفى يبين أن هناك اختلافاً كبيراً بين قيمية تعلم
الم طفل وكيفية تعلم الكبير •

فبالنسبة لتعلم الطفل فإن كل مفهوم جديد يجب أن يبنى من
لا شىء يسبقه وقد سمي « هيب » هذا الأساس بالمجموعة (أو العقدة)
الصغيرة من الخلايا العصبية ، ويعنى ذلك أن هذه الخلايا تكون عناصر
بناء وحدات المعرفة التى فى دور التكوين • وتتكون المعلومات فى الطفولة
بالتراكم المتمثل فى شكل تجمعات بعضها كما أشار « بياجيه » فى شكل
أنماط وجزء آخر يتم تعلّمه فى شكل أحداث أو مواقف مستقلة • ويحدث
التعلم والفهم عند الكبير ببطء ، لأن معلومات الفرد تتسع وتتطور
بالتدريج مع التفاعل مع الخبرة الجديدة ، ومع أشكال جديدة تضاف إلى
المعرفة التى تم اكتسابها ، ومع اكتساب مبادئ جديدة أو علاقات بين
صنوف المعرفة • وبمجرد اكتساب العناصر الأولية ، أو المجموعة
الصغيرة للخلايا العصبية ، يتم وضعها فى تراكيب ، وسمى « هيب »
هذه التراكيب بالمجموعات الكبيرة (أو العقد الكبيرة) للخلايا العصبية ،
ولذلك فالمتعلم الكبير لديه مجموعة من المفاهيم يتم استخدامها « بطرق
مختلفة » فى اكتساب ، أو خلق معرفة جديدة ، كما يفعل المخترع أو
الفنان المبتكر •

والمتعلم الكبير يربط بين المعلومات الجديدة بالمعلومات التى تم له
معرفة من قبل ، وبمجرد تكوين العلاقة الجديدة ، حيث تأخذ الفكرة

الجديدة مكانها في الخبرة الكلية السابقة للفرد ، وهذه الخبرة تظهر في تفسير وفهم المواقف الجديدة ، والكبير نادرا ما يقابل أى شىء جديد تماما ، وأنه يحيل الخبرات والأشياء في مواقف التعلم الجديد إلى ما عنده في البناء المعرفي . والكبير اذا ما واجه معلومات تتعارض أو تتناقض مع ما عنده ، يعارض التغيير ، على عكس الصغير الذى لا يقاوم المعلومات أو الخبرات الجديدة التى تواجهه لأنه من السهل اقناعه . أما الكبير فيرفضها ولا يغيرها أو يعدلها لأنها تتعارض مع معتقداته ، ومفهومه لها . ولأن البناء المعرفى للطفل يختلف عن الكبير ، لأنه يحتوى على عناصر مفقودة ، يشير كل من « بياجيه » ، و « كولبرج » الى أن خبرة الطفل يشار اليها على أن لها مدلول حركى ، وصورى ، وليس تجريديا . كما يشير « أولسون » الى أن اللغة قد لا تكون الوسيلة الوحيدة للتعلم الفعال للأطفال الصغار ، وأنه عند استخدام اللغة مع الطفل الصغير تختلف في وظيفتها عن استخدامها مع الكبار البالغين . ولذلك فان معظم ما يعرفه الكبير ، يصنف على أنه شكل مجرد للغة وقد أشار « أوزابيل » الى أن تعليم الكبير يكون سهلا باستخدام التعلم عن طريق التلقى ، وهذا يحدث فيما نراه من القاء المحاضرات ، وعقد الندوات والجلسات العلمية والمناقشات المشتركة .

وبناء على ما سبق ، فانه يجب أن نقرر أنه لا يمكن أن يتشابه البناء العقلى لفردين ، فعملية تكوين المعنى ، والفهم ، للمعلومات التى تم اكتسابها ، وكذلك الطريقة التى تم بها تفسير المعلومات ، والطريقة التى تم تخزينها في الذاكرة ، والطريقة التى تم بها تنظيمها ، واعادة تنظيمها عند استخدامها ، تختلف من فرد الى فرد . ومع أن أساس معالجة المعلومات (كاطار) متشابه عند الكبار ، إلا أن المخرجات لهذه العملية تختلف من فرد الى فرد .

بعض العوامل التي يهتم بها نموذج معالجة المعلومات :

معالجة المعلومات بالنسبة لتعليم الكبار تتطلب التركيز على بعض العوامل التي يجب الإشارة إليها لفائدتها القصوى في عملية التعلم ، وهذه العوامل هي : الدافعية ، الاستعداد ، تنظيم المادة ، والذاكرة .

(أ) اندافعية : والدافعية من منظور معالجة المعلومات هي ظاهرة عقلية تأخذ في اعتبارها المعرفة ، والتوقعات ، والاحتمالات الفعالة لتفسيرات الفرد . ولذلك فنوع الدافعية التي نعيش بها في معالجة المعلومات بالنسبة للكبار ، ليست الدافعية التي تعمل على خفض الحاجة الأولية ، ولكنها الدوافع (أو الحوافز) المعرفية مثل : دافع الفضول ، والاستكشاف ، وهذه دوافع اثبات الكفاءة (أو الجدارة) ، والرغبة في تخفيض عدم التأكد ، وهي تؤدي بالتعلم إلى البحث عن أنشطة تزيد المعلومات ، مثل التعرف على الفروض البديلة ، والبحث عن معلومات أكثر ، واستخدام مصادر جديدة ، وكلها خصائص يتصف بها المتعلم الكبير .

ولمهم أن هذه الدافعية تعتبر معرفية لأنها تتضمن أنشطة عقلية . ويشير « ماسلو » إلى هذه الدوافع بأنها دوافع إيجابية أو حاجات تؤدي إلى سلوك بنائي ، وليس أرواء حاجة أولية . كما سماها « برلاين » دوافع طلب المعرفة ، وجادل في أنها تناسب تعليم الكبار ، بدليل أن التقاوض بين الأفكار يولد هذه الدافعية عند الفرد ، كما أنها تعمل عند المستوى المعرفي .

(ب) الاستعداد : يشير « جانبيه » إلى أهمية البناء السابق للمعلم ، والذي يتم عن طريق تحليل العدل للبناء الهرمي « أي بأخذ مستوى تعليمي معين ثم نحلل خطوة التعلم الذي سبقة » ، من أجل تحقيق الهدف ، وهو الوقوف على مدى استعداد المتعلم للتعلم .

(ج) تنظيم المادة المتعلمة : يشير « أوزابيل » الى أن تنظيم المادة المتعلمة ، يعتبر عاملاً هاماً لمعالجة المعلومات بالنسبة لتعليم الكبار ، فالمنظمات الاستهلاكية تساعد على تنظيم المادة المتعلمة ، لأنها تعمل على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم التي يعرفها الفرد . فإذا كان المنظم الاستهلاكي يساعد المتعلم على فهم ما سيتم تعلمه (عندما تكون المادة غير مأثوفة) يسمى منظم استكشافي ، وإذا كان المنظم الاستهلاكي يساعد المتعلم على جعل المادة الجديدة المتعلمة في توازي يسمى بالمنظم المقارن ، وإذا كان المنظم الاستهلاكي يساعد المتعلم في فهم الطريقة التي نظمت بها المادة المتعلمة يسمى بالمنظم الهرمي ، وإذا كان المنظم الاستهلاكي يساعد المتعلم في معرفة تاريخ المادة المتعلمة يسمى بالمنظم التاريخي . والمنظمات الاستهلاكية تعتبر عاملاً هاماً في تنظيم المادة ، المتعلمة ، وأيضا تعمل على تدريس نفس المادة لمجموعات مختلفة من الأفراد ، كما أن نوع المنظم الاستهلاكي الذي يستخدم يعتمد على الموضوع الذي يدرس ، والهدف التعليمي ، والخلفية العلمية للمتعلم .

(د) الذاكرة : يشير « ميلر » الى أهمية الذاكرة في معالجة المعلومات بالنسبة لتعليم الكبار ، لأن الطريقة التي يتم بها ترميز المعلومات تؤثر على الذاكرة ، وأن الذي يسهل تذكر المعلومات كونها تنظم على شكل قطع وهذا يعطيها معنى . وعجز الذاكرة لدى الكبار ، يشير الى العجز في الاسترجاع وليس في عملية الخزن في الذاكرة . وكلما كانت المعلومات المطلوب استدعاؤها غير قابلة للتنظيم ، كلما كان هناك تناقص وانخفاض في الاستدعاء مع زيادة العمر . وبدون تنظيم المادة المتعلمة ، سوف يقضى المتعلم معظم الوقت في البحث عن المحتوى ، وبالتالي مقابلة مشكلات الترميز والخزن في الذاكرة ، وأخيراً في الاستدعاء .

وعلى ذلك فإن تعليم الكبار يجابه بمشكلتين أساسيتين : أولهما — كم وكيف المعلومات المراد تعلمها ، وثانيهما — إيجاد خطة جديدة للاسترجاع من الذاكرة . والمعلم يستطيع أن يساهم في حل هاتين المشكلتين عن طريق تقديم مادة منظمة ومحددة على قدر استطاعة المتعلم ، والمادة المنظمة في حد ذاتها تعتبر خطة مساعدة في عملية الاسترجاع ، وبذلك يستطيع المتعلم الكبير التخلص من الشعور بالتهديد من الكم الكبير من المعلومات التي قد تكون أكبر من استطاعته .

ثانياً — النموذج الانساني

وجهة النظر الانسانية بالنسبة لتعليم الكبار يعبر عنها « علم النفس الانساني » وقد ظهر هذا الفرع من فروع علم النفس منذ زمن قريب (في السنوات الحديثة) ، ويهتم بدراسة اتجاهات الانسان ، ومشاعره ومعتقداته ، ومفاهيمه ، وآماله ، ورغباته وقيمه ؛ ومن ثم فإن وجهة النظر الانسانية تركز على إيجاد سبل لمساعدة الأفراد في حل مشكلات مألوفة تتفق مع اهتماماتهم (« كومبس » ، (١٩٧٤)) .
كما يهتم أصحاب وجهة النظر هذه بالأدراك ويعتبرونه السبب الأساسي للسلوك ، ولذلك فهم يرون أن التعلم هو تغيير الإدراك ويهتمون بطرق التغيير في الإدراك في مواقف التعلم المختلفة . والقاعدة الأساسية لتعليم الكبار من وجهة نظرهم هي أن أي معلومات سوف تؤثر في سلوك الانسان فقط عند اكتشافه للمعنى الانساني لهذه المعلومات بالنسبة له .
ولذلك فهم يعتبرون التعلم على أنه « اكتشاف المعنى الانساني » .

وهذه القاعدة الأساسية يمكن تفسيرها بالنسبة لقضية تعليم الكبار من ناحيتين : الأولى — مشكلة امداد المتعلمين بالمعلومات الجديدة ، والثانية — القيام بمساعدة المتعلم لكي يؤدي هذه المعلومات أو الخبرات الجديدة بنفسه لكي يكشف معنى هذه المعلومات والخبرات بالنسبة له .
كما يفسر أصحاب وجهة النظر الانسانية أن التخلف والتأخر في عملية

للتعلم ، لا يرجع سببه في عدم إمداد المتعلم بالمعلومات ولكن يرجع سببه الى أن المتعلم لم يكشف المعنى الضمني للمعلومات التي تم إمداده بها . كما يقررون أن التعلم يتصف بأنه تأهيري ، وفردى وأن أى تعلم له قيمة ، عندما يقيس التأثير ، لأن المقصود بالتأثير هو درجة قرابة أى معلومات الى النفس . ولذلك فهم ينادون بالتعلم المؤثر لأنه في حالة عدم وجود هذا التأثير لا يوجد تعلم ، وعلى ذلك فان وجهة النظر الانسانية تهتم بالكيف الإنسانى في عملية التعلم .

بعض العوامل التي يهتم بها النموذج الانسانى :

يهتم النموذج الانسانى ببعض العوامل التي يرى أنها ايجابية بالنسبة للتعلم ، والتي تتمثل في :

- خلق مناخ يجعل من استكشاف المعنى عملية ممكنة ، مناخ يحث على التحدى دون خوف ، مناخ يشجع ، ويسهل ، ويسمح بمشاركة المتعلم في العملية التعليمية ، مناخ يجعل المتعلم يدرك في المقام الأول .
- النظر بعين الاعتبار للمواقف التعليمية لكي ترصد الحواجز والمعوقات التي تبعد المتعلم عن المشاركة في المشكلات المعروضة عليه ، وإزالتها ، لجعل العملية التعليمية ذات كفاءة وفعالية .
- ربط ما تقدمه في الموقف التعليمى وحاجة المتعلم لأن - الكبار - يتعلمون أفضل عندما يكون لديهم الحاجة الى المعرفة .

- تقديم المعلومات والتجارب الجديدة ومساعدة المتعلمين على استكشاف المعنى للمعلومات التي تعلموها في هذه المواقف الجديدة .

- ايجاد وسيلة لتسهيل البحث عن المعنى ، ومساعدة الأفراد على المبادأة ، والاستكشاف الأعرق للمعلومات التي تعلموها ، وليس صعب المعلومات بسرعة في عقول المتعلمين . وتوجد العديد من الطرق والوسائل التجريبية لتسهيل ذلك مثل : المناقشات الجماعية ، وتوضيح القيم

وحساسية التدريب وعمل حلقات وعقد ندوات ، وعمل مقابلات فردية للرد على الاستفسارات •

ويشير أصحاب النموذج الانساني الى نظامين يرونهما ذوى فاعلية بالنسبة لتعليم الكبار :

الأول : هو النموذج المغلق للتفكير وفيه يتم وضع أهداف محددة ومحاولة الوصول الى تحقيقها ، أى أن ما يتم فعله هو التقرير فى نهاية الأمر بما قد تم عقد العزم عليه • وهذا النظام يعمل بفاعلية فى تعديل السلوك خاصة فى تعليم الكبار •

والثانى : هو النموذج المفتوح للتفكير : وهو نظام مناسب للتعامل مع معظم المشكلات ، والمواقف التعليمية خاصة مع الكبار وفى هذا النظام لا تعرف النهايات عندما يبدأ التعلم • أى تقدم المشكلة التى يواجهها سويًا كل من المعلم والمتعلم ولا أحد يعرف منذ البداية النتائج التى سوف يسفر عنها الحل • والمعلم له دور هنا كمسهل ومساعد ومرشد ومدير للعدلية التعليمية •

مما سبق يتضح أن أصحاب وجهة النظر الانسانية فى التعلم يعتقدون فى أنه لكى نتعامل مع المواقف التعليمية خاصة بالنسبة للكبار، يجب أن نهتم بأدراك موضوع التعلم لأن ذلك يعمل على التعرف على المشكلة واستكشافها ، واستنتاج المعنى الشخصى للمتعلم •

ثالثاً - نموذج التعلم الاجرائى

ان وجهة نظر التعلم الاجرائى بالنسبة لتعليم الكبار، يمكن تحديدها فى النقاط الآتية :

- ١ - أهمية نموذج التعلم الاجرائى لتعليم الكبار •
- ٢ - تنظيم بيئة المتعلم •
- ٣ - دور المعلم (كمساعد ومرشد) •

٤ — استراتيجيات التعلم الاجرائى •

٥ — التعزيز •

— وبالنسبة الى النقطة الاولى — فهي تشير الى أهمية نموذج التعلم الاجرائى لتعليم الكبار ، فى كونه اجراء علميا وواقعيا ، الى جانب أنه اجراء فعال وقبل لمطابق • فالسلوك يتم ضبطه عن طريق نتائج تطبيقه ثم تطبيقه بنجاح فى العديد من المواقف التعليمية ، الى جانب اكتساب السلوكيات ، والمهارات الجديدة • وتعديل السلوك غير المرغوب فيه (« الرتش » و « ستاشنيك » و « مابرى » ، (١٩٧٤)) • وطريقة التعلم الاجرائى تم فهمها عموما على أنها « تكنولوجيا » فضلا عن كونها فن تدريس (« سكيفر » ، (١٩٧٨)) • فاستخدام التعزيز ، وتنظيمه ، واستخدام آلة التعليم ، والتعليم المبرمج فى العملية التعليمية للكبار تسهل عملية التعلم • فالمتعلم هنا لا يكون مستقبلا سلبيا للمعلومات ، فضلا عن أنه يتقدم بفاعلية على قدر مستواه ، ومن خلال مواد تم تجزئتها الى وحدات متدرجة (من الأسهل الى الأصعب) • واستخدام مبادئ وأسس التعلم الاجرائى فى عملية التعلم ، تؤدي الى تعلم أفعال خاصة بالنسبة لتعليم الكبار (« فرستر » ، (١٩٦٨)) و (« كيلر » ، (١٩٦٨)) و (« نلويد » ، (١٩٧١)) و (« ماكهميشال » و « كورى » ، (١٩٦٩)) و (« كافيلاف » و « جوتز » ، (١٩٦٨)) و (« فرناندوز » و « هاريس » ، (١٩٧٣)) •

— وبالنسبة الى النقطة الثانية — والتي تشير الى تنظيم بيئة المتعلم ، فمن وجهة نظر التعلم الاجرائى أن بيئة المتعلم تشتمل على المصادر المتاحة ، والمواد التى سيتم تعلمها ، وهى توجد فى الغالب غير منظمة أو مبرمجة ، وتحتاج الى إعادة تنظيم أو إعادة برمجة ، وإعادة التنظيم هذه تؤدي الى تعلم أفضل ، وأسرع ، خاصة بالنسبة لتعليم الكبار • وبيئة المتعلم المعدة جيدا تعتبر أساسا للتعلم الجيد ، ويمكن

قياس مدى التنظيم للمصادر ، والمواد الموجودة في البيئة للتعرف على نوع البيئة الأفضل لتنمية سلوكيات معينة « ولف » (١٩٦٥) . ويذهب علماء علم نفس التعلم الاجرائي بخلق البيئة التعليمية التي لا تنسجم على مواقف التعلم فقط ، ولكن تجعل المتعلم الكبير أيضا متكيف اجتماعيا لعملية التعلم ، وذلك عن طريق التنظيم السليم للمصادر الطبيعية داخل المواقف السلوكية المعرفة جيدا ، ويقرر كل من (« فلاناجان » ، (١٩٧٣) (« جليزر » ، (١٩٧٣) و (« أولاري » ، (١٩٧٢)) أنه يمكن تحسين عملية التعلم بالنسبة للكبار عن طريق العمل مع الأفراد لكي تساعد على تحديد المواد التعليمية المهمة بالنسبة لهم ، وتوفير للوسائط والأنشطة التي اختاروها لحياتهم .

— أما بالنسبة للنقطة الثالثة — والتي تشير الى دور المعلم ، فيرى أصحاب وجهة نظر التعلم الاجرائي أن دور المعلم يعتبر من أهم الأدوار في عملية تعليم الكبار ، لأن عملية تنظيم بيئة المتعلم ، وكذلك المواد التي سيتعلمها ، والتي يجب أن تكون في مستوى المتعلم ، وتلبي حاجاته وطموحاته ، تعتبر من صميم عمل المعلم . كما أشار (« برونر » ، (١٩٦٦) الى أهمية محتوى المعلومات التي تقدم للمتعلم والتي يجب أن تكون مناسبة لسنة ، وقدراته ، واستعداداته ، وميوله ؛ وأن للمعلم دورا في تقديم محتوى مناسب يرضى المتعلم ، ويحقق الأهداف التعليمية . وتوجد بعض مبادئ التعلم الاجرائي التي يمكن أن يسترشد بها المعلم في تعليم الكبار (وهي تصلح أيضا للتعلم في أي سن وأي مرحلة) ، وتمثل هذه المبادئ في :

- ١ — المعلم هو الذي يحدد الأهداف التعليمية للتعلم .
- ٢ — كل متعلم يختلف عن غيره ، وهو يتعلم على قدر مستواه .
- ٣ — التغذية الراجعة ، والتعزيز يتم تقديمهما للمتعلم حسب سنه ، ووفق حاجاته .

- ٤ — يفضل أن يكون التعزيز مباشرا وفوريا .
- ٥ — التمكن من معرفة الأدوات في كثير من الحالات ، يعتبر في حد ذاته تعزيزا ايجابيا فعالا .
- ٦ — تنظيم المواد بالترتيب لأن ذلك يساعد المتعلم في عملية التغذية الرجعية في ربط الأجزاء بعضها ببعض .
- ٧ — الأخذ — ما أمكن — برغبات المتعلم في التعلم الجديد ، لأن ذلك يمدك على تشجيع المتعلم واشتراكه في عملية التعلم (ريزينسك) ، (١٩٧١) و (« ولف » و « رازلى » (١٩٧١)) .
- أما بالنسبة للنقطة الرابعة — والتي تشير الى استراتيجيات التعلم الاجرائى من وجهة نظر نموذج التعلم الاجرائى ، فان التعليم المبرمج هو فى الأساس طريقة واستراتيجية للاستفادة من المعززات ، ليس فقط فى تعديل السلوك ، ولكن فى تقوية السلوك المرغوب فيه ، والعمل على بقائه . والتعليم المبرمج يهتم ببرمجة المادة المتعلمة فى تتابع وفى خطوات تتدرج من التعلم البسيط ، الى التعلم الأكثر صعوبة ، مع مصاحبة التعزيز الفورى المخطط سابقا (« بلات » ، (١٩٧٣)) ويرى كل من (« هان » و « هولدر » ، (١٩٦٢)) أن للتعليم المبرمج وآلة التدريس ، تعتبر طرقا واستراتيجيات فعالة وكافية لتعليم الكبار .
- أما بالنسبة للنقطة الخامسة — والتي تشير الى التعزيز ، والذي يعتبره أصحاب وجهة نظر التعلم الجرائى علما مهما فى التعلم وتعديل السلوك ، لأنه يشتمل على المثيرات التى تزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التلقائية المرغوب فيها ، سواء كان هذا التعزيز موجبا ، أو كان تعزيزا ساليا ، والتعزيز لا يستخدم فى كل الحالات ولكل الأفراد بلا استثناء ، ولكن لكل حالة معزز يناسبها ، ولكل فرد تعزيز يناسبه .
- وفى حالة تعليم الكبار فان التعزيز الايجابى الفورى الثانوى المباشر هو النوع المناسب لهؤلاء الأفراد ، كما يجب الأخذ فى الاعتبار أن ما يمكن استخدامه كمعزز للشخص ، لا يمكن بالضرورة استخدامه كمعزز

لشخص آخر • وإن كان التعزيز المؤجل له دوره الشغال أيضا — فى بعض الأحيان — ولكنه يتوقف على حالة المتعلم ، وطبيعة الموقف التعليمى •

مما سبق يتضح أن أساسيات ومبادئ التعلم الاجرائى تكون فعالة عند تطبيقها فى مجال تعليم الكبار عند مراعاة الآتى :

— عندما يحدد الهدف التعليمى تحديدا دقيقا ، يعمل ذلك على حدوث تعلم جيد •

— عندما يتم تعريف المواقف التعليمية والتنظيم السليم للمصادر المتاحة فى هذه المواقف ، وتنظيم المواد التى سيتم تعلمها بطريقة تساعد على التعلم •

— التعلم الاجرائى يساعد على تعلم الأشياء التى قد تبدو صعبة على المتعلم ، وذلك عن طريق استخدام التعزيز المناسب ، كما أنه يساعد على التدريب الجيد •

— التعلم الاجرائى ليس تقنية ولكنه طريقة كلية للنظر الى التعلم: أو تعديل السلوك •

— فى التعلم الاجرائى التعلم يحدث فى بيئة وأن الاثنى ليسا منفصلين وعلى ذلك فانه لا يمكن فهم البيئة وفهم السارك الا كمعتدين على بعضهما البعض •

خاتمة :

مما سبق يتضح أن اسهامات علم النفس فى قضية تعليم الكبار ، والتعليم المستمر ، واضح وظاهر ، وهى اسهامات أساسية ، لنجاح عملية التعلم بشكل عام • وهذه الاسهامات يجب أن يعرفها المعلم خاصة فى مجال تعليم الكبار ، حتى يكون على بينة بخصائص المتعلم الكبير ، وأسس ومبادئ التعلم الجيد ، لأن تعليم الكبير يختلف عن تعليم الصغير ، وحتى تكون عملية تعليم الكبار فعالة وإيجابية ، وتؤتى ثمارها المزمومة •

صحيفة التربية

السنة السادسة والأربعون مايو ١٩٩٥ العدد الرابع

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

مدير التحرير : الأستاذ الدكتور محمد السيد حسونة

هيئة التحرير :

الأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع

السيد الدكتور اكبرام سيد غانم

الأستاذ الدكتور حامد زهراني

الأستاذ حسن محمد السحترى

الأستاذة الدكتورة عطيات محمد خطاب

الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حطب

الأستاذ الدكتور معلوح محمد أبو النصر

• تصدر في أربعة أعداد سنوياً - الاشتراك السنوى ٤ جنيه •

• ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة •

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٥٧٥٩٧٨٦

في هذا العدد

رقم
الصفحة

- ٢ ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية في المدارس
أسباب نشوء المشكلة ووسائل التغلب عليها
للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- ١٢ تجربة إسرائيل التربوية في إحياء اللغة العبرية
في الدروس المسيقتفة في قضية التعبير
للاستاذ الدكتور محمد السيد حسونة
- ٢٩ المنهاج أداة للتنمية البشرية
للاستاذة الدكتورة كوثر حسين كوجك
- ٤١ نحو تقويم موضوعي للتعليم الخاص في مصر
للاستاذ الدكتور صلاح الدين جوهر
- ٤٦ أسماء أعضاء مجلس إدارة الرابطة وتقرير
عن نشاط المجلس عن عام ١٩٩٤
- ٥٢ نحو مرتكزات لاستراتيجية عربية للتعليم
للاستاذ الدكتور أحمد اسماعيل حجي
- ٦٨ استخدام نموذج جديد في القياس
الموضوعي للارتباط الشرطي
للدكتور حمدي محروس أحمد

رقم الإيداع بدار الكتب ١٩٩٥/١١٠

مطبعة العلمانية

٣ شرجية بدلة - شبرا مصر ٣٦٩٢٠٩٠

ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية في المدارس أسباب نشور المشكلة وسائل التغلب عليها

للاستاذ الدكتور / يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

تطالعنا الصحف اليومية من آن أن آخر بأنباء يستدل منها على استفحال ظاهرة الدروس الخصوصية في مدارس التعليم العام الحكومية منها والخاصة وأحيانا إلى الدرجة التي لم يعد من الممكن السكوت عليها . ففي خلال الأشهر الأخيرة من العام الدراسي أي قبيل بدء امتحانات النقل بالمدرسة و امتحانات الشهادات العامة تكاد تنتقل عملية التعليم والتعلم - عملية التعليم من جانب المعلم التي يهيئ فيها المجال لكي تتم عملية التعلم من جانب التلميذ - نقول تكاد تنتقل هذه العملية من حجرات الدراسة بالمدرسة إلى خارج المدرسة في المنازل أو في أماكن يستأجرها بعض المعلمين لتدريس موضوعات القرارات التي من المفروض وألواجب أن يقسموا بتدريسها لتلاميذهم في المدرسة ، ويحضر هذه الدروس الخصوصية مجموعات قليلة العدد من التلاميذ ويدفع كل منهم أجرا عن كل درس بحيث يصل دخل المعلم أحيانا عن الدرس الواحد إلى أرقام غير مسبوقة ويلاحظ هنا أن التعليم كان يقدم لجميع الطلاب بالمجان أصبح سلعة لا يحصل عليها إلا القادرون على تحمل تكاليفها مما يحرم الكثيرين من أبناءها ومنهم من هم من ذوي القدرات والاستعدادات العالية من فرص التعليم الجيد .

وقد ترأيدت هذه المشكلة تدريجيا إلى أن وصلت إلى حدود غير

مقبوله اطلاقا . فقد أعلن السيد وزير التعليم الأستاذ الدكتور حسين كامل بهاء الدين أنه تبين للوزارة أن بعض المعلمين — وهم قلة بـمـد الله ، يجبرون تلاميذهم على أن ينخرطوا في طابور الدروس الحصرية بأجر مستخدمين في ذلك وسائل مختلفة لهذا الاجبار مثل سوء معاملة التلميذ في داخل حجرات الدراسة أو تهديده هو أو ولي أمره بإرسوب في امتحان آخر العام أو غير ذلك من الوسائل غير المشروعة . وقد سارعت الوزارة باتخاذ اجراءات تأديبية للقضاء على هذا العيب غير المقبول والذي قد يصل جزاؤه الى الفصل من الخدمة بالمدارس وغيرها من الهيئات التربوية الأخرى .

وهكذا يتبين لنا أن هناك ظاهرة سيئة في التعليم عندنا ون هذه الظاهرة بدأت تستفحل بصورة تهدد النظام التعليمي كله وما يترتب على ذلك من تهديد أمن الأمة ذاتها ، وليس العيب نابعا من المعلم بحيث نتصور أنه يمكن القضاء على هذا العيب ببعض الاجراءات المناسبة . فالآباء والتلاميذ أنفسهم طرف هام في المشكلة . فاولياء امور الترميذ يتكالبون على تأمين الدروس الخصوصية لأبنائهم حيث يشعرون بأنه لا جدوى من التعليم داخل حجرات الدراسة المزدهمة بالتلاميذ وأن المعلم مهما أحسن أعداده وحسنت نيته لا يستطيع أن يعلم مجموعة من التلاميذ يصل عددهم في كثير من الحالات الى أكثر من مائتين تلميذا ، في مدرسة يقسم اليوم الدراسي فيها الى فترتين رئيسيتين ثلاث فترات، مما لا يتيح الوقت الكافي لانجاز المناهج بصورة مرضية تحت الظروف السيئة التي يتم التعليم فيها من تكديس التلاميذ في حجرات ضيقة ونقص المرافق التعليمية كالمعامل والمكتبات وحجرات النشاط الخ ..

كيف نشأت هذه الظاهرة :

ان ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية بالصورة الحالية التي ..

•
هي عليها الآن تعد ظاهرة غريبة على المجتمع المصري لم تكن معروفة حتى وقت ليس ببعيد . فقد كان الطالب لا يلجأ الى الدرس الخصوصي بأجر الا في حالات شبه اجبارية كأن يكون قد انقطع عن الذهاب الى المدرسة فترة طويلة بسبب المرض أو لأسباب عائلية أخرى ، ويريد أن يستعين بأحد أساتذته في المدرسة أو هي أي مدرسة أخرى لتعويض ما فاتته من دروس خلال فترة من الزمن يعود بعدها الى الاعتماد على نفسه .

وكثيرا ما كان بعض المعلمين يتطوعون لعقد دروس اضافية في فترات صباحية قبل بدء اليوم الدراسي أو مسائية بعد انتهاء اليوم الدراسي لكي يقوهوا مع تلاميذهم بمراجعة الموضوعات التي درست للتأكد من ترابط معلوماتهم والتثبت من فهمها واستيعابها .

وفي حالات الضرورة الى الاستعانة بالدرس الخصوصي بأجر كانت هناك بعض الضوابط المشددة كأن يكون ذلك بعلم ناظر المدرسة وبموافقته بعد أن يتأكد أن المعلم لن يكون مشتركا في وضع أسئلة الامتحان النهائي للمادة أو المقرر الذي يدرسه التلميذ ، ولا أن يكون هذا المعلم هو معلم الفصل الذي يدرس فيه التلميذ هذه المادة أو المقرر وذلك حرصا على أن لا يكون هناك أي تحيز من المعلم أو رعاية لتلميذه الخصوصي متميزة على سائر تلاميذ الفصل .

وهكذا كانت الدروس الخصوصية سواء في مرحلة التعليم الابتدائي أو التعليم الثانوي في أضيق الحدود . كما كانت تكاد أن تكون معدومة في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية أو في المرحلة الجامعية .

ولم تكن هناك قبل ثلاثين أو أربعين عاما من الآن ، حاجة حقيقية للتلميذ لكي يلجأ الى الدروس الخصوصية بأجر ، فقد كان عدد التلاميذ

في الفصل محدودا وقل أن يتجاوز ثلاثين تلميذا ، والمعلم قادر على أن يتابع نيا منهم فردا فردا في دراسته وأن يتولى مساعدته على ما يفويه من تحصيل في دروسه لكي يلحق بزملائه . كما أن اليوم المدرسي كان يوما كاملا يبدأ من الثامنة صباحا حتى الساعة الثالثة والنصف بعد الظهر ويتخلل هذا الوقت فترة راحة مناسبة لتناول طعام الغداء بالمدرسة . وكثيرا ما كانت تستغل هذه الفترة لكي يتصل التلاميذ بأساتذتهم في المدرسة أو لحي يزاووا بعض الأنشطة التربوية الانشائية أو غير ذلك من الأعمال التي تدعم نشاطهم في داخل الفصول . وكانت ادارة المدرسة تهتم بتنظيم هذه الأنشطة التربوية وتشرف عليها ، كما تعنى بتوثيق الصلات بين الطلاب وأساتذتهم لحل ما قد يعرض من مشكلات الدراسة أو حتى من المشكلات الشخصية في بعض الأحيان .

واستمر الحال على هذا المنوال الى أن قامت الثورة المباركة في عام ١٩٥٢ ووحدة المرحلة الأولى من مراحل التعليم في المدرسية الابتدائية واتيحت الفرص بدرجة كبيرة للالتحاق بالتعليم الثانوي والجامعي . وفي أول الأمر أدى ذلك الى زيادة كبيرة في أعداد التلاميذ خاصة بالمرحلة الابتدائية الإلزامية في ذلك الوقت . وحاولت وزارة التربية والتعليم في ذلك الوقت التغلب على هذه المشكلة بأن لجأت الى نظام الفترتين في بعض المدارس الابتدائية في الأحياء المزدحمة بالسكان .

وكان هذا الاجراء يتم في أضيق الحدود ويوعد من الوزارة بأن هذا الحل هو حل مؤقت الى أن يتوفر المبانى المدرسية لاستيعاب جميع التلاميذ في مرحلة الإلزام .

وفعلًا أعلنت الوزارة في حوالي منتصف الخمسينيات عن خطتها في بناء المدارس الابتدائية وتبليغها في بناء حوالي ٣٦٥ مدرسية

تتفويأ أى بمعدل مدرسة واحدة تفويأ كل يوم ، وكانت هذه الخطة
بمعايير ذلك الوقت خطة طفوفة وكافية للتغلب على مشكلة نظام
الفترتين الدراسيتين . ذلك أن عدد السكان فى ذلك الوقت
(الخمسينيات من هذا القرن) كان حوالى ثلث عدد السكان حاليه
(التسعينيات) ، وكانت الزيادة العددية للسكان تفويأ محدودة نسبياً
بحيث أن هذه الخطة كانت كفيلة بالقضاء على مشكلة الفترتين
الدراسيتين واستيفاب الزيادة السكانية السنوية مع الاحتفاظ بثلاثة
حجرات الدراسة بأعداد مقبولة من التلاميذ .

ونسارت الأمور فى ذلك الوقت سيرا طبيعياً فلا تهاقت من جانب
التلاميذ على اندروس الخصوصية ولا اجبار عليهم من جانب المدرسة
انى ان قامت حرب الفسة عام ١٩٦٧ بين مصر واسرائيل ونتج عنها
من خسائر أدت الى تقلص فى ميزانيات الانشاء والتعمير والى تركيز
جهود الدولة للاستعدادات الحربية للدفاع عن الوطن . وقد نتج عن
ذلك توقف خطط الأبنية المدرسية التى أشرنا اليها فيما سبق . وبدأت
أعداد التلاميذ فى فصول الدراسة تتزايد تدريجياً حتى أصبحت
الفصول فى أوائل التسعينيات من هذا القرن مكدسة بأعداد فوق طاقة
حجرة الدراسة وتبلغ أحياناً مائة تلميذ فى الفصل الواحد . ولجأت
الوزارة مرة أخرى الى نظام تعدد فترات الدراسة فى اليوم الواحد
الى أن يستعمل مبنى المدرسة الواحد لكن تشغله مدرستان أو ثلاثة
مدارس فى اليوم الواحد ، كل منها مستقلة بتلاميذها المكتملين فى
الفصول ومعلميها الذين لا يستطيعون الحركة داخل هذه الفصول
وإدارتها المطلوبة على أمرها .

وقد أدنى هذا الوضع الى عدم تمكين المعلم من تادية عمله على
وجه سليم وأصبح التعليم فى المدرسة ذات الفترتين أو الثلاث يكاد
أن يكون سؤرياً فالمعلم فى مثل هذا الجو لا يكاد يبدأ الدرس بسلام

لمستجماع انتباه تلاميذه حتى ينتهى الزمن المخصص للدرس مما أصاب
 المخلصين وذوى الضمائر الحية من المعلمين بالاحباط الشديد . وفى
 الوقت نفسه أصيب آباء التلاميذ وأولياء الأمور بالقلق الشديد على
 أبنائهم وامكان اجتيازهم لراحل التعليم بنجاح فتهافتوا على المعلمين
 يستعينون بهم لاعداد أبنائهم لنجاح فى الامتحانات المدرسية
 والادتحانات العامة وتتم هذه الدروس الخصوصية التى يتراحم عليها
 التلاميذ بأجور محترمة خارج المدرسة - فى المنازل واذا وجد المعلم
 وقته متخما بطلاب الدروس فانه كثيرا ما يضم عددا من ذوى المستوى
 الواحد فى المادة الواحدة فى مجموعه واحدة فى منزله أو فى مكان
 يستأجره لهذا الغرض .

وتدرجيا زاد الاقبال من جانب المعلمين والالاحاح عليهم من
 جانب الآباء على هذا الأسلوب الذى كاد أن يقضى على دور المدرسة
 فى تربية وتعليم تلاميذها ونقل عملية التعليم ولا نقول عملية التربية
 عنها بصورة منتقصة الى خارج المدرسة فى المنازل او أماكن تجمع
 المجموعات الصغيرة المشار اليها . وهذا الانتشار هو ما نطلق عليه
 ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية .

تلخيص أسباب المشكلة :

يتبين لنا من كل ما سبق أن السبب الرئيسى الذى أدى الى
 ظهور مشكلة الدروس الخصوصية كان توقف خطة بناء المدارس
 لاستيعاب الزيادة فى أعداد التلاميذ بسبب الزيادة السكانية المطردة
 سنويا . وقد توقفت هذه الخطة على مدى ربع قرن تقريبا منذ أواخر
 الستينيات (عام ١٩٦٧) الى أوائل التسعينيات (عام ١٩٩٢) عندما
 حدث زلزال ١٢ أكتوبر ١٩٩٢ الذى ضرب مصر وتهدم بسببه عدد كبير
 من أبنية المدارس وأفاق المجتمع المصرى الى خطورة الوضع بالنسبة

للتعليم الذى سبق أن وصفه السيد رئيس الجمهورية بأنه « الأمن القومى للأمة » وكلنا نذكر الجهود الكبيرة التى قامت بها السيدة الفاضلة سوزان مبارك حرم السيد رئيس الجمهورية وحملتها المباركة فى ذلك الوقت لإعادة بناء المدارس التى تهدمت أو تصدعت ، وتنهت الحكومة الى المشكلة الحقيقية وهى أن التعليم أصبح فى خطر يهدد الأمن القومى للأمة .

وقد أدى توقف خطط بناء المدارس الجديدة الى النتائج السيئة الآتية :

● زيادة الكثافة الطلابية داخل الفصل الدراسى الى درجة معوقة تماما للعملية التعليمية .

● لجوء الادارات التعليمية الى أسلوب تعدد فترات الدراسة خلال اليوم الواحد مما هبط بمستوى الأداء التعليمى والتربوى الى درجة كبيرة .

وقد أدت هذه الأوضاع الجديدة التى كانت تتزايد أو تتفاقم سنة بعد أخرى الى انصراف الطلاب عن الاهتمام بما يجرى داخل حجرات الدراسة ، لأن المعلم أصبح منشغلا بالاحتفاظ بدرجة مقبولة من الهدوء داخل حجرة مكدة بالتلاميذ .

وهكذا لجأ الآباء الى أسلوب الدروس الخصوصية بأجر خارج المدرسة لتعويض ما يفوت أبناءهم من تعلم داخل حجرة الدراسة وزاد إلحاحهم على المعلمين لقبول أبناءهم فى مجموعات الدروس الخصوصية .

وقد أغرى هذا الاقبال الاضطرارى من الآباء قلة من المعلمين الى الانحراف عن أخلاقيات المهنة بأن أجبروا بعض تلاميذهم على

الأتخراط في تجمعات الدروس الخصوصية التي ينظمونها خارج المدرسة وقد عالجتها الوزارة بهذا الوضع بكل حزم كما أسلفنا .

ولا يفوتنا أن نؤكد أن من أخطر نتائج مشكلة انتشار الدروس الخصوصية بأجور عالية ، حرمان فئة كبيرة من الشعب وهي فئة غير القادرين على تحمل تكاليف الدروس الخصوصية ، من الفرص المتكافئة لتعلم سواء داخل الفصل لعدم توفر مقومات التعلم أو خارج المدرسة لعدم توفر إمكانياتهم المادية .

وسائل علاج المشكلة للقضاء عليها :

لقد أوضحنا فيما سبق مظاهر مشكلة الدروس الخصوصية وأبعادها وأخطارها الاجتماعية والتعليمية وتتبعنا نشوءها وكيفية استئصالها وبقي أن نختم ببيان أساليب التغلب عليها وفيما على بعض المقترحات التي تؤدي الى تحقيق هذا الغرض .

١ - التوسع في برنامج إنشاء الأبنية المدرسية في المدن والأحياء المزدحمة بالسكان وفي التريف وفق احتياجات كل منطقة لاستيعاب جميع الأطفال في مدارس التعليم الأساسي والطلاب في مدارس المراحل التي تلي التعليم الأساسي وفق الخطط التي توسع للتعليم في ضوء النمو السكاني المطرد .

ويسرنا أن نذكر أن وزارة التربية والتعليم قد قامت بوضع خطة يتم بمقتضاها بناء ألف وخمسمائة مدرسة سنوياً في الخطة الخمسية الحالية أي بمعدل ثلاث مدارس يومياً مما سوف يسهم دون شك في حل مشكلة تعدد فترات الدراسة ويؤدي الى تخفيض كثافة الفصول بالمدرسة بالبنائية ونأمل أن تشتمل هذه السياسة الجديدة في الخطط الخمسية المقبلة .

٢ - ادخال نظام التعليم العلاجي ضمن ولجيات المدرسة بحيث
توضع الخطط لمساعدة الطلاب الذين يتعثرون في الدراسة لأسباب
عارضة علي اللحاق بزملائهم .

٣ - أن يراعى في طرق التدريس بالمدارس تدريب التلاميذ على
كيفية البحث عن المعلومات والحقائق بأنفسهم حيثما يمكن ذلك سواء
كان ذلك بالرجوع إلى الكتب المقررة أو مكتبة الفصل أو مكتبة المدرسة
الخ . . . والحد من أسلوب التلقين في التدريس .

٤ - أن يراعى في اعداد المعلم في كليات التربية وفي برامج
تدريبه أثناء الخدمة تزويده بالمهارات اللازمة للتدريس للأعداد الكبيرة
باستخدام أسلوب المصارات في الفصل الواحد أو أسلوب التعيينات
أو أسلوب الاستعانة بزميل له في المدرسة أو غير ذلك من أساليب
التجديد والابتكار لحل هذه المشكلة .

٥ - أن تتولى نقابة المهن التعليمية تضمين ميثاق العلم ما يحرم
اجبار تلاميذه على أي عمل يتنافى مع أخلاقيات المهنة ومنها اجباره
أو تهديده لكي يتلقى دروسا خصوصية .

٦ - أخيرا وليس آخرا العمل على الارتقاء بمرتبات المعلمين
التي يتقاضونها من المدرسة بحيث لا تقل عن دخول أرباب المهن الرفيعة
الأخرى وبجيث تحفيزه الى التطوع بنفس راضية لتقديم خدماته
التربوية والتعليمية لتلاميذه ولمجتمعه وليبئته .

هذه أيها القارئ العزيز بعض الخواطر التي عنت لنا بمناسبة
ما نشر في الصحف عن الاجراءات التي اتخذتها وزارة التربية والتعليم
ضد المخالفات التي صدرت من قلة من الزملاء الذين حادوا عن
الصواب .

والله ولي التوفيق . . .

تجربة إسرائيل النربوتية في احياء اللغة العبرية والدروس المستفارة في قضية التعريب

اعداد : استاذ دكتور محمد السيد حسونة
مدير التحرير

تواجه الأمة العربية في هذه المرحلة العديد من التحديات نرى أهمها التقدم العلمى والتكنولوجى المتسارع وازاء هذا التحدى لا بد من الإنفتاح على علوم العصر وذلك من خلال نظام تربوى شامل يتم فى ظل سيادة اللغة القومية باعتبارها وعاء الفكر والثقافة .

ومن ثم فان الثقافة هى الجو الذى تسبح فيه حياء الإنسان الجماعية والاجتماعية كلها ولو كتبت لها أن تزول لفقدت الحياة الفردية قيمتها وأصبحت عقيمة وحينئذ يصبح الإنسان مجرد آلة تتحرك تحت تأثير ضغوط خارجية .

وأى تقويض أو تشويه لثقافة ما يعنى نجريد الإنسان من شخصيته . ومن ثم تصبح قضية التعريب من الأمور الملحة والخطيرة فى مواجهة التفجر المعرفى الهائل فى العلم والتكنولوجيا .

وتبدأ الورقة بالقاء نظرة على اللغة والتربية باعتبار اللغة القومية من الأسس الجوهرية لقيام الأمة وتمسك المجتمع وأن التربية هى التوجع بصوغ الفرد صياغة قومية فى ظل سيادة اللغة القومية .

ثم تتطرق الورقة بالقاء الضوء على علاقة اللغة والتنمية حيث أن نجاح التنمية لا يكون الا بتوطين العلم والتكنولوجيا .

وتناولت الورقة تجربة إسرائيل التربوية في إحياء اللغة العبرية والتشديد على تعليمها في كافة المؤسسات التعليمية بما في ذلك الجامعات والمعاهد العليا ومراكز البحث العلمي .

وتعرضت الورقة الى حجج من يعارضون التعريب والرد عليهم وأخيرا الدروس المستفادة في قضية التعريب على النحو الوارد في الصفحات التالية .

اللغة والتربية :

تعد اللغة المشتركة أساسا وشرطا لا بد من توافره للأمة الواحدة . فليس في استطاعتنا أن نتصور أمة تضم أفرادا ولا يتكلمون لغة واحدة أو على الأقل لا تكون هناك لغة واحدة مشتركة بينهم الى جانب ما قد يكون موجودا من لغات أو لهجات تميز مجموعات مختلفة من تهم تلك الأمة .

واذا كانت اللغة المشتركة من الأسس الجوهرية لقيام الأمة فان ذلك لا يعنى بطبيعة الحال ان توافر اللغة المشتركة فحسب يؤدي وبشكل تلقائي الى قيام الأمة . فالأمة وجود معقد لا بد لتوافره من شروط عدة تدل اللغة رغم اهميتها واحدا من تلك الشروط .

والتربية هي التي تصوغ الفرد باعتباره اللبنة الأولى في تكوين الأمة ، ولا يمكن ان يصاغ الفرد صياغة قومية سليمة الا اذا كانت أداة صياغته لغته القومية ليس في مراحل التعليم الأولى فحسب بل في سائر المراحل التعليمية بما فيها الجامعات والمعاهد العليا ومراكز البحوث المتخصصة .

والتربية السليمة هي التي تتم في ظل سيادة اللغة القومية الكاملة على كل قطاعات الحياة في المجتمع : في مراحل التعليم المختلفة .

وتخصصاته المتنوعة ، وفي الاعلام بأجهزته ومؤسساته ، وفي مراكز
البحث العلمي ، وفي الزراعة والصناعة ، والتجارة وفي البيت والمزارع ،
وفي كل موقع من مواقع حياة الأمة .

اللغة والتنمية :

ان كسر حلقة التخلف وأحداث التنمية الحقيقية الشاملة لا يتأتى
من خلال اقامة مشروعات فحسب وانما يقوم على تصور مستقبلي
لتجديد حضارى متكامل محوره التركيز على تنمية البشر وما يفتح من
مصادر المعرفة والخبرة لتكوين القاعدة العلمية والتكنولوجية ، وافساح
المجال للطاقات المبدعة والخلقة في مختلف نشاطات الفكر الإنسانى
بهدف تحريك الواقع دون استسلام للمألوف أو التعصب له واختيار
العلم والتكنولوجيا المناسبة وتطويعها لمقتضيات التنمية .

وهنا قد يثار تساؤل مؤداه هل يمكن ان تتحقق التنمية بغير
اللغة القومية ؟

واذا ما أردنا الإجابة عن هذا السؤال نرى ان اللغة القومية
بالتنمية مرآة النهضة ففى أى بلد من البلدان ، فنجح التنمية لا يكون
الا بتوطين العلم والتكنولوجيا المستوردة وتوطين العلم والتكنولوجيا
لا يكون الا باللغة القومية وعلى حد علمنا لم يحدثنا التاريخ عن أمة
نجحت التنمية فيها بلغة أجنبية أو مع سيطرة اللغة الأجنبية على الحياة
فيها وسوف نفرض بعض الأمثلة لأمم حققت نجاحات تنموية نتيجة
لتأكيدهما على اللغة القومية .

فاليابان : عندما انفتحت على علوم العصر لم تأخذ مع العلم
المستورد لغة أوروبية ولكن اقتصر استعمالها للغشات الأوروبية على
جلب المضمون وتركت جميع المعلومات وفيرها ونقلها للمواطن اليابانى
من خلال المؤسسات التعليمية ثم قامت بتحليلها وادخالها لقطاعات

الاجتماعية والصناعية باللغة القومية وحدها بواسطة مؤسسات البحث العلمى رغم كثرة حروف اللغة اليابانية فى بداية الانفتاح والذى يزيد عددها على عشرة آلاف حرف (١) .

وكان للانفتاح اليابانى مدخلا يتمثل الأول فى ايفاد المبعوثين للدراسة فى الجامعات الأوروبية ويتمثل المدخل الثانى فى مؤسسات الترجمة التى تنقل كل جديد فى العلم والتكنولوجيا والذي يصدر بأى لغة فى العالم الى اللغة اليابانية فى زمن قصير .

وبفضل هذه السياسة تمثلت اليابان علم العصر ووطنه فيها وصار لها علمها وتكنولوجياها وهى الآن فى طور المبدع الخلاق الذى يثير العالم شرقه وغربه . فقد اكتسبت العلم الأوروبى دون أن تفقد شخصيتها القومية وقيمها الثقافية والحضارية .

وفى الصين : عندما تقلد ملوتسى تونج الحكم عام ١٩٤٩ قرر اختيار لغة من مئات اللغات المتداولة بالصين وهى اللغة الخانية « لغة بكين » (٢) وفرض ميلادتها على سائر قطاعات الحياة فى الصين ذات المليار نسمة وزيادة بالرغم من صعوبة حروفها التى تعد بعشرات الآلاف وبالرغم من وجود جامعات ومعاهد عديدة بالصين تعلم باللغات الأوروبية .

واستطاعت خطط التنمية فى الصين فى أقل من خمس عشرة سنة (١٩٤٩ - ١٩٦٤) أن تقضى على الثلاث العدولامة الصينية المتفشى فى الجوع والمرض والأنيواء الجوية . . ان التنمية الحقيقية هى التى تحل مشاكل المجتمع ، وبفضل حسم الصين للمسألة النخبوية فجرت القنبلة الذرية وسبقت حتى البلدان الأوروبية فى دخول عصر الفضاء (٣) .

وفي فيتنام نرى « هوشى مينة » زعيم فيتنام يقول على وصايا
للفيتناميين :

« حافظوا على صفاء اللغة الفيتنامية كما تحافظوا على صفاء
عيونكم تجنبوا وبعناد أن تستعملوا كلمة أجنبية فى مكان باسكانكم
أن تستعملوا فيه كلمة فيتنامية » (٤) .

وعندما أصدر أمره بالفتنة الشاملة بالرغم من أن اللغة الفرنسية
دامت فى المجتمع الفيتنامى أكثر من ثمانين سنة طلب اسانده كلية
الطب فى هانوى مقابلته ليخبروه بان فتنمة الدراسات انطية محلية
مستحيلة بسبب جهل أساتذة كلية الطب وطلبتها للغة الفيتنامية
وطلبوا منه إرجاء تطبيق الفتنمة فى كلية الطب . واستمع « هوشى
مينة » لهم مدة ساعات ثم حسم الموقف فى نهاية المقابلة بالسماح لهم
بالتدريس باللغة الفرنسية بصورة استثنائية سنة فقط مع ضرورة
تعليمهم وطلبتهم اللغة الفيتنامية الوطنية خلال أشهر الدراسة التسعة
على أن تجرى الامتحانات فى جميع المستويات فى نهاية السنة باللغة
الفيتنامية ثم تستأنف الدراسة فى السنة التالية باللغة الفيتنامية .

وفى إيطاليا يقول المفكر الايطالى « ليليو باسو » ان الارتباط
بالقيم الثقافية الخاصة بالتاريخ واللغة كان سلاحا قويا مكن دن هزيمة
الامبريالية فى الجزائر وفى فيتنام ان الثقافة هى اللغة وبالتالي
هى قاعدة التواصل والتخاطب بين الناس ان من اجتت منه
ثقافته ومحيطه الثقافى فقد اجتثته منه الحياة انه يعد كائنا منسيا
ضائعا وسط جدوع من كائنات منسية أيضا ومسخر لأشخاص
لا يعرفهم (٥) .

واذا ما استعرضنا موقف الهند التى أبقت على سيطرة اللغة
الانجليزية على حياتها نرى أنها لم تحل مشاكلها التنموية ، ولا زالت

هذه الأمة أبعد ما تكون عن نسيج قومي اجتماعي متماسك ولا زالت تمزقها الطائفية والتعددية العرقية وخير شاهد على ذلك ذهاب زعيمها الكبير « أنديرا غاندي » ضحية لهذا التمزق لأن اللغة الانجليزية التي تعتبر القاسم المشترك الأعظم بالهند فشلت في خلق نسيج اجتماعي قومي هندي منسجم حيث ان الخيوط التي تربط النسيج القومي هي خيوط اللغة القومية الواحدة وهي غير موجودة في الهند (٦) .

ومن هذا العرض لأهمية اللغة والتنمية مع الإشارة لبعض الدول يمكن القول ان غنية اكتساب أمة لعلم العصر تقرر ان صبح التعبير كعمية أنطام في جسم الإنسان عبر مراحل ثلاث هي مرحلة المصنع ومرحلة المهضم ومرحلة التمثل بمعنى انه يمكن ان تمضغ العلم والتكنولوجيا المستوردة بلغة أجنبية التي قد ما ولكن يستحيل عليها تمثيل هذا العلم الا بلغتها القومية فالتمثل هو اكتساب العلم اكتسابا يمكن الأمة من توظيف التكنولوجيا فيتم بموجبها الابداع والاختراع الأمر الذي يجعل التنمية مثمرة ومفيدة وناجحة مرتكزة على الامكانيات الذاتية والإنتاج .

فالعلوم كلها ينبغي أن تصب مدخلاتها في لغة قومية واحدة يتم النقل منها واليها بحسب الحاجات ومتطلبات التطور .

ان متعة اتقان اللغات هي متعة النقل منها واليها . ثم ان فضيلة اتقان لغة جديدة تجعل المتقن أقدر وأقوى على تطويع لغته الأمر لمقتضيات العلوم .

وفي المصفحات التالية نستعرض التجربة الاسرائيلية التربوية في
إحياء اللغة العبرية .

تدريية اسرائيل التربوية في احياء اللغة العبرية :

احدى اللغات السامية من المجموعة الكنعانية كان يتحدث بها الكنعانيون ثم اتخذها العبرانيون لغة لهم بعد استقرارهم في فلسطين في أرض كنعان وقد سميت هذه اللغة « العبرية » في وقت متأخر ، فقد كان يشار اليها باصطلاح « يهوديت » (يهودى) (الملوك الثانى ١٨ / ٢٦) . وعمر العبرية قصير للغاية اذ لم يظهر استقلالها اللغوى الا حوالى عام ١٤ ق . م . وأول النصوص المعروفة بهذه اللغة يرجع تاريخه الى عام ١٢٠٠ ق . م . وقد ظل العبرانيون يتحدثون بها حتى المبنى البابلى فى ٥٨٦ ق . م . ثم أخذت الآرامية فى الحول محلها كلغة لليهود وكلغة للتجارة فى المنطقة ، ومع هذا ظلت العبرية لغة فوائى محدودة من حاخامات اليهود وزعمائهم الدينيين . وفى القرن الثالث قبل الميلاد نسى كثير من يهود الاسكندرية كلا من العبرية والآرامية تماما مما اضطر علماء اليهود الى ترجمة اسفار موسى الخمسة الى اليونانية . ثم ماتت اللغة تماما فى القرن الثانى ق . م . واقتصر استخدامها على الصلوات اليهودية وعلى الكتابات الدينية الى ان بعثت العبرية بعد ذلك بين المسيحيين المهتمين بالدراسات الانجيلية .

ولم تكن العبرية لغة اليهود الا فترة وجيزة من تاريخ العبرانيين في فلسطين ، اما بالنسبة للاقليات اليهودية فى العالم فان عاداتها اللغوية تختلف باختلاف الزمان والمكان .

وفى الغرب ظل العلماء اليهود على ولائهم للعبرية فى الكتابات الدينية المتخصصة فحسب . وفى الحديث اليومى كان اليهود يستخدمون رطابات مكونة من اللغة الأم بعد أن تدخلها بضع كلمات ومصطلحات عبرية ، فيهود الأندلس على سبيل المثال كانوا يتحدثون باللهجة تسمى بالعبرية اليهودية ، ويهود أسبانيا كانوا يتحدثون

باللادينو ، أما يهود أوروبا فكانوا يتحدثون باليديشية . ولعله من المفيد أن نذكر أن بركوخيا البطل اليهودي كان يتحدث الأرامية ، وأن موسى بن ميمون كتب معظم مؤلفاته بالعربية ، ومارتن بوير كتبها بالألمانية . وأن هرتزل كان لا يجيد التحدث إلا بالألمانية . وفي أحد المؤتمرات الصهيونية حاول أن يدخل السرور على قلب الحاخامات فنطق ببعض كلمات عبرية كتبت له بالابجدية اللاتينية . وقد ظلت العبرية هي لغة العبادة وحسب ولكن حتى عبرية الصلوات لم تكن لغة واحدة ، إذ نجد أن العبرية التي يتعبد بها الاشكناز مختلفة عن تلك التي يتعبد بها السفارد فهي تنقسم بانها أكثر تفوقا وفصاحة لمجاورتها اللغة العربية .

وقد ترتب على موت اللغة العبرية واستخدامها في الصلوات وحسب أن أصبحت تسمى « باللغة المقدسة » . وقد كان يهود الجيتو أسرى لتقديسهم للابجدية العبرية رغم أنهم كانوا لا يتحدثون لا العبرية ولا الأرامية ولذلك كانت اليديشية لغة الجيتو واليهود مكتوبة بحروف عبرية كاملة ، كما أنهم منعوا أطفالهم من الدراسة في مدارس الاغيار لأن التصور الذي كان سائدا بينهم أن اليهودي الذي ينظر الى ابجدية غير عبرية تحرق بيوته يوم القيامة .

وقد أعيد بعث اللغة العبرية في العصر الحديث على يد مفكرى حركة الاستنارة الذين حاولوا بعث التراث اليهودي الأصلي قبل أن تدخل عليه الشوائب والغيبات ، وظهرت أول جريدة عبرية عام ١٨٥٦ . وقد تبنى الصهاينة بتقديسهم للتراث اليهودي فكرة بعث العبرية فنجد أن أدباء العبرية في العصر الحديث هم أيضا من أهم المفكرين الصهاينة . ويمكننا أن نذكر من بينهم أحاد همام وبيالير وبغوز نجوفسكى (٨) .

لقد انتهت الحركة الصهيونية لأهمية اللغة باعتبارها أول مقومات الأمة اليهودية وكما أسلفنا فإن عملية إحياء اللغة العبرية لم تبدأ منذ حوالي نهاية القرن التاسع عشر وبدأ يكون قد مضى بين اندثار اللغة العبرية ومحاولة إحيائها ما يقرب من عشرين قرناً من الزمان حفلات باحداث جناس حيث تشتت من اليهود من تشتت واندماج منهم من اندمج في شعوب جديدة ولم يعد ثمة جنس يهودي له لغته الواحدة المشتركة . أما الأقليات اليهودية التي استقرت في أحياء الجيتو فإنها اصطفت لها لهجاتها كاليديش واللادينو ومنذ قيام دولة إسرائيل على الاهتمام الحائق بقضية إحياء اللغة العبرية في إسرائيل، نخطت على متترك يجمع بين أبناء إسرائيل جميعاً وأصبحت اللغة العبرية اللغة الرسمية للدولة منذ عام ١٩٤٨ ومن استنراء أهداف التعليم في إسرائيل نجد أن الهدف الأول هو تكوين مجتمع عضوي موحد ولا يحد تحقيق باقي الأهداف التعليمية بدونه لذا أهتمت إسرائيل بتعليم الأطفال اللغة العبرية والدين اليهودي اهتماماً فائق اهتمام غيرها من الدول بلغتها ودينها وهذا ينطبق على جميع القوى في إسرائيل ابتداء بدور الحضانة ورياض الأطفال (٩) .

ويجري التشديد على تعليم اللغة العبرية في مرحلة ما قبل المدرسة بحيث أصبحت لغة التدريس تحتل مكاناً بارزاً في مناهج المدارس الإسرائيلية . ويجبر الأطفال في دور الحضانة ورياض الأطفال على التحدث باللغة العبرية في النشاطات والرحلات فيجبوا من إتقانها بسرعة .

فاللغة العبرية ليست لغة دين فحسب ولا حتى وسيلة للتخاطب والاتصال وإنما أداة خلق الوحدة للمجتمع الإسرائيلي عن طريق اللسان المشترك وأداة تعميق الانتماء والولاء (١٠) .

واعتبرت اللغة العبرية لغة التدريس في جميع مراحل التعليم في إسرائيل وفي جميع المؤسسات التعليمية الرسمية وفي الكيبوتز والموشاف . وكذلك في المرحلة الجامعية والدراسات العليا وفي جميع الفروع (١١) .

كما يقوم الجيش عن طريق دائرة التربية التابعة لجيش الدفاع الاسرائيلي بتنظيم دوروس للعبرية والحساب والأحياء والتاريخ والجغرافيا والأدب وغير ذلك من الموضوعات التي تسهل عملية الاندماج في المجتمع (١٢) .

ولعل خير تعبير عن أهمية دور تلك المؤسسات في إسرائيل هو تلك العبارة التي أوردها قدرى حفى في كتابه تجسيد الوهم نقلا عما أورده العالم الفرنسي « جوزيف كلايرمان » في كتابه « الدروس المستفادة من التجربة الاسرائيلية » حيث يقول : « قد تعيد الدبابات السنتوريين عامل أمن للمستقبل القريب ، ولكن بالنسبة للمستقبل الأبعد فإن المدرسة والجامعة تمثل عوامل للأمن أكثر أهمية بكثير من ذلك (١٣) » .

لقد أدرك الاسرائيليون تماما ان تفوقهم يعتمد على اقامة قاعدة علمية وتكنولوجية صحيحة ومن هذا المنطلق تشكل قضية العبرية الشاملة والتحكم في التكنولوجيا المعاصرة مسألة هامة للغاية استطاعوا ان يخلقوا من لغة ميتة لم تكن يوما لغة علم استطاعوا ان يجعلوها لغة تدرس بها العلوم الحديثة والطب والتكنولوجيا .

ويعتبر « انيعازر بن يهودا » أول من بذل جهدا لدراسة العبرية وتجميع مفرداتها وألف معجما للعبرية في سبعة عشر جزءا وتمكن من حياغة الكلمات الجديدة واستطاع بجهد مع عدد من الأصاقل المتحمسين ان يؤلف لجنة للغة العبرية التي كانت المؤسسة المسئولة

عن صياغة المصطلحات الجديدة إلى أن تم ذلك بهذه اللجنة لقرار من الكنيست سنة ١٩٥٣ إلى مجمع اللغة العبرية التي أوكلت له مهمة حفظ اللغة العبرية وتطويرها وصياغة مصطلحاتها الجديدة الموائمة للتطور العلمى والتكنولوجى وضمت عند تأسيسها ثلاثة وعشرين عضواً أساسياً وثلاثة وعشرين عضواً مراسلاً مختارين من الجامعات والمعاهد من المتعمقين فى العبرية وفى تراثها ومن الكتاب والشعراء والعلماء أما أعضاؤه الآن فيعدون بالعشرات ان لم يكونوا بالمئات (١٤) •

وفى ما يتعلق بالنشاط اللغوى فى المعاهد العلمية فقد أسس المجمع « اللجنة المركزية للمصطلحات التكنولوجية » وغرسها فى قلب معهد التخنيون الذى انشىء عام ١٩١٢ فى حيفا ويعتبر أكبر مؤسسة تكنولوجية ، والهدف من هذه اللجنة الاشراف على صياغة المصطلحات الجديدة وتحويلها الى المجمع لاعتمادها وتكون من أعضا يمثلون سائر القطاعات التكنولوجية من الكليات وجمعيات المهندسين والممارين ومن الجيش ... الخ •

وتتبع هذه اللجنة الأم لجان فرعية موجودة فى سائر القطاعات مثل البناء والرى ، وعلوم الأرض ... وتتألف كل لجنة فرعية من متخصصين فى القطاع علاوة على اضافة عضو أو اثنين من المجمع ومن لغوى أو فقيه لغوى • ويتعاون العلماء والمهندسون تطوعاً ودون مقابل مع اللجان الفرعية مقدمين الكثير من وقتهم اخدمة لغتهم فى حماس شديد •

ويسود النقاش حول تطوير اللغة العبرية وصياغة مصطلحات جديدة لها سائر الاجتماعات فى البرلمان ومجلس الوزراء والمستهفروم (اتحاد العمال) •

ويجتمع الإسرائيليون على سلامة العبرية الشاملة رافضين العبرية
الجزئية معتبرين ان أساس الايديولوجية الصهيونية هو احياء اللغة
وتراثها وتطويره . وان أى توطين للعلم والتكنولوجيا المعاصرة لا يمكن
انجازة دون العبرية الشاملة والاساس فى هذا التوطين ان تدرس
سائر المواد العلمية والتكنولوجية فى كل الجامعات والمعاهد باللغة
العبرية . وان تستعمل مراكز البحث العلمى اللغة العبرية أيضا .
فاحياء اللغة العبرية وتطويرها اهم هدف استراتيجى فى تكوين دولة
إسرائيل .

بالعبرية الشاملة وبالتنظيم العلمى حقق الاسرائيليون التقدم
العلمى الهائل لأنهم استطاعوا ان يتمثلوا علم العصر بلغتهم وانطلقوا
الى الابداع والاختراع .

ان الإبداع العلمى والتكنولوجيا فى أية أمة من الأمم لا يمكن
ان يتم الا اذا تشريته الأمة بلغتها القومية ولعل فيما أوردنا من أمثلة
خير شاهد .

لقد آن لقضية التعريب أن تحسم سواء فى مجال التعليم
الهندسى أو غيره من ميادين العلم والتكنولوجيا ولعل فيها أوردنا من
أمثلة خير حافظ على ذلك وبخاصة التجربة الاسرائيلية فى احياء اللغة
العبرية وجعلها لغة التدريس والعلم والتكنولوجيا . وبالتعريف يمكن
للأمة العربية توطين العلم والتكنولوجيا ومواكبة التيارات العالمية
الحديثة .

قد يتصدى البعض لعدم التعريب مستنديين فى ذلك الى بعض
المبررات من وجهة نظرهم فقد يتذرعون بعدم توافق المصطلحات
العلمية والتكنولوجية فى اللغة العربية والصعوبة الكبيرة التى تواجه

التعريب في ضوء الإنجليز المرفق والتدفق اليومي للكلمات والمصطلحات العلمية الحديثة .

ويمكن الرد عليهم بأن هذا ليس عينا في اللغة نفسها فاللغة
لغوية وتراكيب وهي قادرة على امتصاص أي مفردات من لغات أخرى
واعطاء هذه المفردات هوية جديدة تابعة من أساليب بنائها وتركيبها .
وقد تكون الحجة الثالثة لأنصار عدم التعريب عدم توافر الأساتذة
القادرين على التدريس باللغة العربية الا أن هذا القول مردود عليه
لأن الأستاذ العربي مهما كان بعيدا عن لغته لا يحتاج إلى أكثر من
سنة أشهر ليصل باللغة الى حد الاتقان فكثير من طلاب الدراسات
العليا الذين سبق إيفادهم الى بلدان أجنبية لم يسبق ان عرفوا لغتها
استطاعوا ان يدرسوا تلك اللغة في ستة أشهر ويتابعوا دراستهم في
العلوم أو الطب أو الهندسة باللغة الجديدة .

أما قضية المراجع العلمية وعدم توافرها والتي يتذرع بها البعض
فيمكن أن تحل بفتح آفاق رحبة أمام الترجمة أسوة بما تم في اليابان
وروسيا وأمريكا والمانيا والصين وتكاد لا توجد مجلة علمية أو كتاب
علمي أساسي الا وقد ترجم الى هذه اللغات .

وأما القول بأن فهم الطلبة لموضوع المادة العلمية يكون أكثر
عقلا اذا درسوا باللغة الأجنبية فليس هناك دليل علمي عليه كما أن
أعظم اطبائنا الذين درسوا بالانجليزية عندما عادوا الى أرض الوطن
تحولت الى الكتابة بالعربية وغاصوا فيها تأليفا وكتابة الى حد كتابة
الرواية الطبية العربية .

الدروس المستفادة :

— اذا كانت اسرائيل بمختلف أجهزتها تضع قضية التربية-
والتعليم في قمة أولوياتها بل لا نبالغ اذا قلنا ان الوجود الاسرائيلي

ذات أن قولنا إلا ثمرة إقربوية متصلة • من هنا يجب أن تكون قضية التعليم في نقطة أولياتها ولعل ما يشير بالخير أن التوجه الحالي للقيادة السياسية ينظر إلى التعليم كقضية أمن قومي •

— ان البرنامج التربوي لأول وزارة اسرائيلية كان عام ١٩٤٩م وهو برنامج سارت على نهجه الحكومات المتعاقبة التالية وكان يقوم على عدة مرتكرات أهمها استخدام اللغة العبرية لتكون لغة التعامل في المنزل والشارع ولغة الدرس في المدرسة والجامعة بل وفي تطوير البحوث النظرية والتطبيقية الأمر الذي يؤكد أهمية استقرار السياسات التعليمية وتضافر كافة الجهود والأخذ بالتعريب من أجل توطين العلم والتكنولوجيا وبناء ثروة بشرية قادرة على مواجهة التحديات الحضارية •

— لقد أدرك الاسرائيليون تماما أن تفوقهم يعتمد على اقامة قاعدة علمية صحيحة والعامل الحاسم في التقدم العلمي والتكنولوجي هي نوعية الفرد لذا كانت العبرنة الشاملة للتعليم والتدريس في كافة مراحل التعليم وفي الجامعات والمعاهد العليا وتوطين العلم والتكنولوجيا — ودن ثم التأكيد على انتشيف العلم والتكنولوجي •

اما ان الأوان أن نهتم بالتعريب فعلا لا قولاً خاصة وأن حجم مؤسساتنا الجامعية ومعاهدنا العليا ومراكز البحث العلمي وحجم ذوي المؤهلات العليا ليس بالهين أبداً ؟

ان الأمر يقتضى اتخاذ قرار للبدء في التعريف وعقد دورات للمبعوثين لتزويدهم بالمصطلحات العربية ليتمكنوا من ترجمة رسائلهم إلى اللغة العربية ولتوضع خطة لترجمة رسائل الماجستير والدكتوراه وخطة لترجمة الكتب والبحوث في مجالات العلوم المختلفة على أن تخصص لها أبواب في المجالات العلمية العربية •

سما سبق يفتتح لنا اثنا عشر حاجة إلى الإيمان العميق بقضية
 التوحيد فتأملنا مع لغتنا القومية وثيق الصلة بتكوين الأمة الحضاري
 وباللغة القومية يمكن توطين العلم والتكنولوجيا ومن ثم يمكن ملاحقة
 تطورات العصر .

فهل بعد ذلك من سبيل ؟

المراجع

مكتبة زودها في الورقية :

١ — عثمان سعدى : المسألة اللغوية في الصراع العربي الإسرائيلي
« الأبعاد التربوية للصراع العربي الإسرائيلي » ، مركز
دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٨٦ ص ١٧٠

٢ — نفس المرجع .

٣ — نفس المرجع .

٤ — نفس المرجع ص ١٧٢

٥ — نفس المرجع .

٦ — نفس المرجع .

٧ — عبد الوهاب المسيري : موسوعة المفاهيم والمصطلحات
الصهيونية ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ،
القاهرة ، ١٩٧٥ ص ٢٦٦

٨ — نفس المرجع ص ٢٦٧ .

٩ — محمد مختار ضرار المفتي ، وأحمد محمد زبادي ، فلسفة
وأهداف تربية الطفل اليهودي في فلسطين ، دار الإبداع
للنشر ، عمان الأردن ، ١٩٩٢ ص ١٠٢ .

١٠ — عارف توفيق عطاري : دور التربية اليهودية في بناء الفرد
اليهودي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ،
عمان ، ١٩٧٧ ص ٤٥ .

١٧ - محمد مختار ضرار المفتي ، وأحمد محمد زبادي ، مرجع سابق ، ص ١١١ •

١٨ - سلمى حداد : الطلاب في اسرائيل ، مركز الابحاث الفلسطينية ، بيروت ، ١٩٧٠ ص ٦٦ •

١٩ - قدرى حنفى : تجسيد الوهم « دراسة سيكلوجية للشخصية الاسرائيلية » القاهرة ١٩٧١ ص ١٥١ •

٢٠ - عثمان سعدى ، مرجع سابق ، ص ١٧٦ •

ولزيد من التفصيل بشأن التعليم في اسرائيل يمكن الرجوع الى :

٢١ - محمد السيد محمد حسونة : منظمات تربوية الشباب الاسرائيلى ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٢

٢٢ - محمد السيد حسونة : التربية في انكيوتزات الاسرائيلية ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٧ •

٢٣ - منير بشور ، خالد مصطفى الشيخ : التعليم في اسرائيل ، منظمة التحرير الفلسطينية مركز الابحاث ، بيروت ، ١٩٦٩

المناهج آداة للتنمية البشرية

استاذ دكتور / كوثر حسين كوجك
مديرة مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية

يهوج عالمنا المعاصر بألوان من التحديات والصراعات التي تمس جميع الدول المتقدمة والنامية وتلك التي تحاول التقدم ، وتختلف حدة هذه الصراعات كما تختلف الجهود التي تبذل لمواجهة من دولة الى أخرى ... وعالمنا العربي جزء من العالم ، ودولنا العربية على احتلال ظروفيها وامكانياتها جزء من هذا العالم العربي .

وكننا ندرك أن الكرة الأرضية التي نعيش عليها أصبحت قرية صغيرة ، يعرف كل ركن فيها ما يحدث في باقي الأركان ، بل يؤثر كل ركن في باقي أركان هذه القرية ، ويتأثر بها بسرعة لم تعهدها البشرية من قبل . فلا بد اذن للعالم العربي أن يحشد الطاقات ، ويسخر الإمكانيات ، ويطلق العنان للأفكار والآراء حتى يثبت مكانته بين أمم هذا العالم ، بل ويعمل على أن يتبوأ مكانا في صدارة هذا السباق المجنون .

والأمة العربية تمتلك ، ويفضل من الله سبحانه وتعالى ، مقومات هذه الصدارة ، ففي ربوعها تتوافر الموارد والإمكانات . وبين أبنائها تتوافر العقول والطموحات ... وفي تراثها الثقافي والحضاري وتقاليدها وتمييزها ، الضوابط الأصيلة والندوافع الحصينة ... فلماذا إذن لا تحتل أمتنا العربية هذا الموقع ؟؟

وللإجابة عن هذا السؤال تتجه الأنظار الى مقومات التنمية والتقدم ، وتتركز الرؤى على التنمية البشرية ، فلا جدال أن الإنسان هو صانع التقدم ، والإنسان هو صانع الحضارات ...

مفهوم التنمية البشرية :

تطور مفهوم التنمية البشرية في السنوات القليلة السابقة ، فلم تعد التنمية البشرية مجرد تنمية للموارد البشرية حيث يؤكد هذا الأخير على الاستثمار في البشر من أجل توفير قوة العمل القادرة على انتاج المزيد من السلع والخدمات ، ومن ثم تقاس كفاءة تنمية الموارد البشرية من منظور اقتصادي ، ويتراجع البعد الانساني في استخدام القدرات البشرية التي تم تكوينها ، ومجالات استخدامها . بينما يؤكد مفهوم التنمية البشرية على أن يوفر العمل أو المهنة متعة شخصية ورضا نفسي للعامل ، مما ينتج عنه علاقات مجتمعية سليمة من الاعتماد المتبادل بين العمل والعاملين ، ويتحقق بذلك الاستقرار والتقدم ..

ان مضمون التنمية البشرية أن يصبح الناس هم مركز التنمية ومحورها ، فالنمو الاقتصادي شرط ضروري لتحقيق التنمية البشرية . ولكنه ليس كافيا ، حيث يرتبط النمو الاقتصادي بنمط وعدالة توزيع هذا النمو وعوائده ، والتركيز هنا على إتاحة موارد تمكن الناس ، كل الناس ، من حياة كريمة ..

ويتبنى مفهوم التنمية البشرية العمل على تحقيق حياة طويلة ومنتجة لكل الناس ، ومضمون ذلك أن التنمية البشرية تهدف الى اقتلاع الفقر من جذوره بإتاحة فرص العمل المنتج والملائم لاختيارات الجميع وبحيث يحققون بجهدهم ، وليس بالاتكان على الدولة .

والرفاهية لا تعنى بالضرورة ارتفاع معدلات الإستهلاك ، لأننا اذا بالغنا في هذه النظرة فاننا نخضع الأخلاق والقيم الاجتماعية لهذا الهدف المادي ، مما يهدد بتدمير انسانية الانسان وتعميق الشرور الاجتماعية .

نخلص مما سبق أن التنمية البشرية بمفهومها المتطور تهدف الى :

تنمية الناس بالتركيز على تكوين وبناء القدرات البشرية ، كهدف أساسي
تنمية من أجل الناس ، لما تؤكد من ضرورة استخدام هذه القدرات
في أنشطة إنتاجية تضمن استمرارية التنمية ، والتوزيع العادل
لثمارها ، وهي بالضرورة تنمية بواسطة الناس لأنها تعتمد الى توسيع
اختياراتهم وتعميم مشاركتهم في اتخاذ القرارات .. ولابد أن تتكامل
هذه الأبعاد الثلاثة ، وتتعرش التنمية البشرية حين يتخلف أحد هذه
الأبعاد .

ما علاقة المناهج الدراسية موضوع هذه الورقة — بمفهوم التنمية
البشرية ؟

المناهج والتنمية البشرية :

إذا أخذنا بمفهوم التنمية البشرية السابق عرضه وهو مأخوذ عن
تقرير التنمية البشرية — مصر لعام ١٩٩٤ ، والذي تبني بدوره هذا
المفهوم من تقارير التنمية البشرية التي صدرت عن البرنامج الإنمائي
للأمم المتحدة ... أقول : إذا أخذنا بهذا المفهوم — يجب أن نأخذ
به — كان لابد لنا أن نبحث عن الوسائل والأساليب التي نضع بها هذا
المفهوم موضع التطبيق العملي ... وعندئذ سنتوجه الى التربية والى
التعليم كأساس رئيسي وفعال في تحقيق هذه التنمية البشرية ..

● فالتربية والتعليم نشاط توفره الدولة من أجل رفع قدرات
الناس ، ومن أجل تثقيفهم وتنويرهم ، فيصبح الفرد انسانا مثقفا
ومتحضرا

● والتربية والتعليم نشاط يهدف الى تكوين وتنمية الكوادر
البشرية القادرة على القيام بالأعمال والمهام المختلفة لتنمية موارد الدولة

فى الاقتصاد ، وفى السياسة ، وفى الصناعة والانتاج ، وفى الخدمات
فالانسان المتعلم المثقف هو القادر على دفع عجلة التقدم والازدهار
الاقتصادى فى المجتمع .

● والتربية والتعليم نشاط يقوم به الانسان بنفسه فى جميع
المستويات ، فلا تربية وتعليم بدون هذا الجيش الكبير من العاملين ،
ومن المعلمين والاداريين ، والموجهين ، وأساتذة الجامعة ، والباحثين ،
ومن يديرون كل هذه العملية على مستوى التخطيط والسياسة .

وإذا كانت المناهج هى وسيلة تحقيق أهداف التربية ، فأننا نقول
وبإيمان قوى ، ان المناهج الدراسية من أهم أسس وسبل تحقيق
التنمية البشرية .

أنواع ومستويات المنهج :

١ - المنهج المأمول الذى يحلم به المسئولون والتربويون، بمعنى
أنه عند التفكير فى ماذا نقدم لأبنائنا وبناتنا فى مرحلة تعليمية ما ،
وكيف نقدمه لهم ... تتسابق طموحات المربي والمسئول الى أنبل وأعظم
ما يمكن تقديمه لأبنائه ، ويحلم أن تصل المدرسة الى أعلى مستوى
فى العالم .

٢ - المنهج المكتوب ... وعندما تبدأ عمليات تخطيط المناهج ،
تنكمش الأحلام السابقة لترتبط بأرض الواقع ، حيث الإمكانيات
المحدودة ، والكثافة فى الفصول ، ونوع المعلم ، ومستوى التلاميذ
وبيئاتهم ... يتنازل المخطط عن بعض أحلامه ليضع مناهج يمكن تحقيقها
على أرض الواقع .. ويحدد لها الأهداف ، ويتخير المحتوى وينظمه ،
ويقترح أساليب التنفيذ والوسائل والأنشطة ، وكذلك أساليب التقييم
ويصبح « المنهج » معدا للتنفيذ .

٣ - المنهج المنفذ .. يتحول المنهج المكتوب في هذه المرحلة الى شيء حي يدب بالحركة والنشاط في شكل اعداد للكتب المدرسية وأدلة المعلم ، ويخطط المعلم لدروسه ، ويعد وسائله ، ويقف مع التلاميذ ليدرس ... وهنا تتدخل شخصية المعلم وامكانياته وقدراته ، بالاضافة الى النظام المدرسي والامكانيات المتاحة لتحول المنهج الى شيء آخر يختلف بعض الشيء عما كان مخططا .

٤ - المنهج الذي يتعلمه التلميذ .. وهو يختلف عن كل ما سبق حيث تتدخل قدرات التلاميذ وميولهم واهتمامهم بمادة ما لكثير او اقل من غيرها ، كما تتدخل أنماط التعليم وسرعته والفروق الفردية بين التلاميذ .. ونتيجة لذلك يختلف « المنهج » الذي يتعلمه التلميذ عن « المنهج » الذي قدمه المعلم .

٥ - المنهج الذي يقيسه الامتحان .. وتأتي أساليب التقويم والامتحانات لتركز على بعض الجوانب ، وقد لا تركز بنفس القدر على جوانب أخرى .. والامتحان هنا هو سيد الموقف التعليمي ، وما يأتي في الامتحان يعبر عن « منهج خامس » يختلف أيضا عما سبق ..

ولهذا أكرر السؤال : عندما يستخدم مصطلح منهج من أحد المعلقين على العملية التعليمية فماذا يقصد بالتحديد ؟؟

المقرر الدراسي ، أم الامتحان ، أم الكتاب ، أم المعلم ، أم تحصيل التلميذ ، أم كل ذلك ؟؟؟

وهذا يذكرنا بقصة الفيل والعميان الستة ، الذين اتفوا حوله في محاولة للتعرف على خصائصه ليصفه كل واحد منهم على حدة .. فوصفه أحدهم بأنه يشبه الخرطوم ، ووصفه الثاني بأنه كجوزع شجرة ووصفه الثالث أنه حبل رفيع خشن ... وهكذا وصفه كل واحد من الزاوية التي لمسها .. ولكن لم يصف واحد منهم « الفيل » .

هذا الخط في المخططات واستخدامها يثير الريبة ، كما أنه لا يعطى المؤشرات الفعلية والموضوعية لجوانب القصور أو الخلل .
وتحديد هذه المؤشرات بدقة هو أول خطوات التطوير والإصلاح .
حتى ولماذا تطور المناهج ؟

نظرا للتغيرات السريعة والمتلاحقة في الجوانب العلمية والتكنولوجية ، وفي سوق العمل والاقتصاد ، وفي الظروف السياسية والاجتماعية ، وكان من الضروري أن تكون عملية تطوير المناهج عملية مستمرة ، وعملية ديناميكية ، تستشعر التغير وتعد التلاميذ والطلاب لمتطلباته ...

وهذا أمر طيب وواجب ... ولكن العملية التعليمية والنظام التربوي لا يتحملان سرعة التغير وعدم الاستقرار ، حيث يؤدي ذلك إلى بنبلة بين أولياء الأمور والمعلمين ، وحتى الطلاب أنفسهم ، بمعنى أن هذه توجه تطوير في المناهج تحتاج لفتره استقرار وتجويد حتى تؤتي ثمارها ، وتحقق أهدافها .. وهذه معادلة صعبة .

يقال في أدبيات علم المناهج ان تطوير المنهج لا بد أن يبدأ من بداية السلم التعليمي ، والفوج الذي بدأ في دراسة المناهج المطورة لا بد أن يكمل هذه الحلقة من التطوير حتى نهاية السلم ، فلا يرتد في المنتصف الى المناهج (القديمة) غير المطورة ، كما لا يفرض منهج مطور على فوج من التلاميذ في منتصف السلم التعليمي ، لأنه لم يدرس أسس ومتطلبات هذه المناهج الجديدة المطورة ...

وهذا لا يعنى الامتناع عن ادخال تعديلات طفيفة لمواجهة احتياجات ميدانية ، أو لتدارك بعض الصعوبات التي يظهرها التطبيق العملي ،

وعند اتخاذ القرار لتطوير المناهج فلا بد من وضوح دواعي وأسباب هذا التطوير لجميع أطراف العملية التعليمية ، وبعد الاقتران بدواعي التطوير وضرورته ، فلا بد من تحديد الأهداف الجديدة المرجو أن تحققها المناهج المطورة ... وبقدر اختلاف الأهداف الجديدة عن الأهداف الحالية للمناهج تكون أبعاد التطوير وجوانبه ... وإذا لم تختلف الأهداف الجديدة عن تلك المعمول بها حالياً ، يصبح السؤال الجوهري : ولماذا نطور إذن ؟ ... هل الأهداف جيدة ومناسبة ولكن المناهج الحالية فشلت في تحقيقها ؟ وإذا كان كذلك ... فلماذا ؟ ... ويبدأ البحث في معالجة القصور الذي يحول دون تحقيق الأهداف . وقد يكون القصور في المعلم ، أو قد يكون القصور في المواد التعليمية والكتب الدراسية والوسائل المتاحة ، أو قد يكون القصور في الإدارة المدرسية ، أو ... أو ...

أما إذا اختلفت الأهداف المرجوة عن الأهداف الحالية ، فيعنى ذلك أن التغيير المطلوب جذري ، ولا بد من إعادة النظر في المنظومة بأكملها ... ويبدأ ذلك بتحديد الأهداف الجديدة تحديداً واضحاً لا غموض فيه ولا لبس . وبقدر وضوح الأهداف بقدر ما تتسم عملية تطوير المناهج بالأسلوب العلمي ، وبالوضوح ، وبالجدية والفعالية .

فلسفة المنهج :

تتبع الأهداف التربوية بشكل عام من فلسفة التربية التي يتبنها المجتمع ، حيث تترجم الفلسفة في أهداف واستراتيجيات وخطط قابلة للتنفيذ . ولتوضيح العلاقة بين فلسفة التربية وأهداف المناهج أقدم في اختصار شديد لبعض الفلسفات التربوية وتأثيرها على المنهج .

● الفلسفة الرجعية :

وهي تؤمن بالحقيقة المطلقة والدائمة (الحق — الخير — الجمال)

ولا تهتم بالتراث الثقافي وتطبيقاته الاجتماعية ، وتؤكد على وجود حقيقة واحدة للأشياء ١٠٠٠ وترى أن على المدرسة والمناهج ترسيخ هذه الحقائق عند كل تلميذ ، ولا يجب أن يسير المنهج اهتمامات التلاميذ المتعددة .

● الفلسفة التقليدية :

وهي فلسفة محافظة تركز على التراث الثقافي وأهمية نقله للأجيال ، جيلا بعد جيل ، وتتمسك بأشكال وتصنيفات المعرفة التقليدية رياضيات - علوم .. الخ ، كأساس لمحتوى التعليم في المدرسة .. ويجب ألا نغيرها أو نعدلها ، وهدف الفلسفة التقليدية المحافظة على القديم ، وتقاوم التجديد أو التغيير ، ويؤمن أصحاب هذه الفلسفة أنها تحقق الاستقرار في العملية التعليمية .

● الفلسفة التقدمية :

وترتبط بتطور الفكر التربوي في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين .. وتنادى بأن الأفكار - مهما كانت - فلامعني لها ولا قيمة إلا عندما تصبح جزءا من خبرة الإنسان وتجربته ، وأن النظريات تظل قليلة الجدوى حتى يتم تطبيقها والافادة منها .

تتميز الفلسفة التقدمية بالعقل المتفتح ، والاتجاهات المرنة التي تنظر الى المعارف على أنها في حالة تغير دائم ، وأن على كل فرد أن يشارك في هذا التغيير ، وفي اتخاذ القرارات التي تهتم ومجتمعهم ولذلك تعرف هذه الفلسفة بأنها أنسب فلسفة تربوية في مجتمع ديمقراطي ، وعلى المدرسة أن تعد الأفراد للقيام بدورهم الفعال والايجابي في اتخاذ القرارات في المجتمع .

تؤكد الفلسفة التقدمية على ضرورة أن تبدأ المناهج الدراسية من :

الاهتمامات والمشكلات التي تواجه التلاميذ والطلاب ، ثم تقودهم الى المعارف الأوسع والأبعد .. وهنا تظهر أهمية طرق التعليم من خلال البحث والاستقصاء والاكتشاف وحل المشكلات .. وتتميز المواقف التعليمية بالدور الايجابي للتلاميذ ، وديناميكية التفاعل وحرية الحركة ... ويوجه الاهتمام الى النمو المتكامل للتلميذ عقليا ووجدانيا ومهاريا . ولذلك نقول ان المناهج وفقا لهذه الفلسفة تتمحور ليس فقط حول التلميذ واهتماماته ، ولكن حول التلميذ بصفته عضوا في المجتمع .

● الفلسفة التجديدية :

أو فلسفة إعادة البناء . وتعتبر في كثير من مبادئها امتدادا للفلسفة التقدمية ، مع فرق جوهري واحد هو : الاهتمام الكبير بالمستقبل - مستقبل الحضارة في هذا الكون .

يؤمن أصحاب هذه الفلسفة أن المؤسسات الحالية في المجتمع لم تعد كافية بشكلها الراهن للتعامل مع مشكلات العصر وتوقعات المستقبل وينسحب ذلك على المؤسسات التعليمية .

تركز هذه الفلسفة على مجتمع يشترك كل فرد فيه في تحقيق مصالح الآخرين ، ويحسن استخدام الموارد ويعمل على زيادتها ... نوعينا أن نهتم بدراسة المستقبل كما نهتم بدراسة الماضي ، لأن الحاضر ليس فقط نتيجة الماضي ، ولكنه أيضا نتيجة المستقبل الذي نتوقعه ، بحيث يمكن بناء على هذه التوقعات أن نتخذ القرارات التي تحكمنا في الحاضر .

وبينما ترتبط الفلسفتين الرجعية والتقليدية بالماضي ، وترتبط الفلسفة التقدمية بالحاضر ، فإن فلسفة إعادة البناء ترتبط بالمستقبل ، وتختلف في ذلك عن الفلسفة التقدمية ، فهي تؤكد أن المناهج الدراسية

لا بد أن تخطط في ضوء نتائج مستقبلية واضحة ، ومخرجات محددة ينبغي الوصول إليها لتحقيق حياة أفضل للفرد .

وعلى المناهج أن تهتم الفرض للتلاميذ للتنبؤ بالمشكلات وتوقعها ، ووضع الحلول المناسبة لها بأسلوب علمي وبتفكير ابتداعي ، ويؤكد أصحاب هذه الفلسفة على أن حكمة الإنسان لا تتمثل في قدرته على تجميع أحداث الماضي ، ولكن في المسؤولية التي يتحملها عن مستقبل الانسانية .

وبالنظر الى السياسة التعليمية المعلنة في مصر ، وإلى تصريحات المسؤولين ، لتأكدنا أننا نتبنى فلسفة إعادة البناء أو الفلسفة التجديدية التي تهتم بالتراث وبالأصالة العريقة لمصر ، كما تهتم بمشكلات الحاضر — ولكنها بالدرجة الأولى تركز الاهتمام نحو استشراف المستقبل والاستعداد لمواجهة تحدياته ، وتربية أجيال الحاضر لتميش بنجاح في القرن الحادي والعشرين .

وننتقل الآن الى نقطة الانطلاق في تطوير المناهج ، وهي كما سبق أن ذكرت ، تحديد الأهداف ...

أهداف المنهج :

تستمد أهداف المناهج الدراسية من الأهداف العامة للتربية في المجتمع والتي تعكس ، كما قلنا ، الفلسفة التربوية التي يتبناها المجتمع . وتستمد أهداف التربية من ثلاثة مصادر أساسية : أولها : القيم الانسانية الأصيلة ، وثقافة هذا المجتمع وتقاليد وعقائده ، وهذه الغايات تحاول التربية من خلال المناهج الدراسية تحقيقها في شخصية التلاميذ والطلاب لتخلق منهم أفراداً متميزين بأئبل الصفات الانسانية ، والمصدر الثاني لأهداف التربية هو حاجات المجتمع الذي يعيشه الطلاب للمعيش فيه والعمل لخدمته وتحسينه ورفقه وتقديمه . أما

المصدر الثالث فهو خصائص وطبيعة وحاجات المتعلم نفسه ، وجوانبه
نموه العقلي والحركي والوجداني . ويحاول التربويون تحقيق التوازن
بين هذه المصادر الثلاثة دون أن يطغى أى منها على الآخرين .

وعند تحديد أهداف المناهج لمرحلة تعليمية ما ، أو لمادة دراسية
ما ، فلا بد أن تعكس هذه الأهداف الغايات التربوية التى يتبناها
ويحددها المجتمع لنظامه التربوى والتعليمى ..

تتدرج الأهداف من العمومية والشمول الى التحديد والتخصيص
حتى تصل الى الأهداف الاجرائية ، التى تحدد السلوك المستهدف ،
الذى يحدث لدى المتعلم كنتاج لتعلم هذه المادة الدراسية أو تلك ...
وكلنا نتفق أن أهداف المنهج لابد أن تتصف بالنظرة المستقبلية ،
حتى تكون تحديات المستقبل موضع اعتبار دائم ومستمر عند تخطيط
المناهج ، ولابد فى نفس الوقت ان تتصف الأهداف بالواقعية حتى
يمكن تحقيقها ، يراعى أيضا شمول الأهداف لنفس من تحقيق النمو
الكامل للطلاب عقليا وحركيا ووجدانيا ، وفى ذات الوقت نحقق أهدافه
المجتمع ، وتعد له القوى البشرية اللازمة لقيادة عملية التقدم ...
ولابد للأهداف أيضا أن تحقق الأهداف الأكاديمية المرجوة من المواد
الدراسية المختلفة التى تتضمنها المناهج ، بما فى ذلك الجوانب العلمية
والأدبية ، والفنية والمهارية ...

ونظرا لسرعة تغير المعارف والمعلومات ، فلم يعد التركيز فى
أهداف المنهج على حفظ وتخزين كم كبير من الحقائق والمعلومات ، وإنما
يحول التركيز الى تنمية القدرات العليا للتركيز ، فالمهم أن يتعلم
الطالب كيف يفكر بدلا من ماذا يفكر ، المهم أن يتعلم الطالب كيفية
محل المشكلات بأسلوب علمي ومنطقي ، كيف يتعامل مع المعلومات
وكيف يحصل عليها ، كيف يتعامل مع البولارد ويحافظ عليها

ويعنيها . المهم أن نتعلم الطالب فن الحوار ، وآداب التعامل ،
وديمقراطية السلوك ، فيقبل الآراء المختلفة ، ويحترم وجهات النظر
المتباينة . المهم أن يتعلم أن لكل مشكلة أكثر من حل وأكثر من أسلوب
للوصول الى هذا الحل . المهم أن يتعلم الاعتماد على النفس ، ويتعود
على التعلم الذاتي ، ويدرك أن التعليم لا يتوقف عند جدران الفصل
أو المدرسة ، وإنما هناك مصادر متعددة للتعلم ، وأن التعلم عملية
تستمر مدى الحياة .

وتصاغ أهداف المناهج لتسهم في مساعدة التلاميذ والطلاب على
طوغ هذه الأهداف والتي يجب أن تنعكس في صورة سلوك وممارسات
عليه في حياتهم اليومية ، ولا تتوقف على اجابات لفظية في أوراق
الامتحان .

وتختلف بعض الدول على المستوى المركزي ، بتحديد الأهداف
للمناهج الدراسية في كل مرحلة تعليمية ، وفي كل صف دراسي
وصياغها بدقة ، ثم تترك الحرية للإدارات التعليمية المحلية على
مستوى القطاعات والمحليات ، أو أحيانا على مستوى المدرسة ، لاختيار
المحتوى الذي يحقق هذه الأهداف ، كذلك اختيار الكتب والمواد
التعليمية الأخرى التي يرون أنها مناسبة لهذا الغرض . بينما ترى
دول أخرى ، وهذا غالب في الدول العربية ، ضرورة المركزية ، ليس
فقط في تحديد الأهداف ، ولكن في اختيار وتحديد المحتوى ، وفي
اختيار وتقرير الكتب المدرسية لجمع المدارس .

وبدلنا ذلك على اختلاف الأسباب المتبعة في الدول المختلفة في
هذا الشأن ويسعدني هنا أن أشير الى أنني سوف أعرض في مقال
قال النموذج المطور لتطوير المناهج في جمهورية مصر العربية .
والله ولي التوفيق

مخولفون موضوع للتعليم الخاص ف مصر

بقلم الأستاذ الدكتور صلاح الدين جوهر

عرفت مصر التعليم الخاص منذ حقبة بعيدة وان كانت الدوافع والمبررات تختلف في جوانب كثيرة عما نراه منذ السبعينات من هذا القرن . وفيما يلي بعضا من العوادل التي ساعدت على انتشار التعليم الخاص في مصر منذ السبعينات :

- ١ - الاتجاه الى سياسة الانفتاح وما صاحبها من توسع في الانشاء فروع للشركات والبنوك الأجنبية خلق طلبا متزايدا على من يجيدون اللغات الأجنبية ، ومن ثم زاد الطلب على المدارس التي تعلم اللغات الأجنبية الأوسع انتشارا .
- ٢ - كما شجعت سياسة الانفتاح أصحاب الأموال والمستثمرين على دخول مجال التعليم باندفاع ملحوظ .
- ٣ - الاحساس المتزايد لدى أولياء الأمور بأن مدارس التعليم الخاص تقدم تعليما متميزا للأبناء .
- ٤ - ظهور فئات جديدة من المواطنين لهم طموحات وتطلعات كبيرة ولديهم القدرة على تحمل نفقات تعليم أبنائهم بمدارس التعليم الخاص ومعهده .
- ٥ - السباق المحموم على الالتحاق بالجامعات مع ارتفاع مصروف

الطلاب في الثانوية العامة دفع الآباء نحو إلحاق أبنائهم بمدارس التعليم الخاص لكي يضمنوا مكانا لأبنائهم بالكليات الجامعية .
تساؤلات ملحة :

ان هناك الكثير من التساؤلات الملحة تشغل بال رجال التربية وأولياء الأمور. نلخص أهمها فيما يلي :

- ١ - من يحق له - بالقانون - أن ينشئ مدرسة خاصة ؟
وفي محاولة الاجابة عن هذا التساؤل علينا أن نتذكر جيدا أن إقامة المدارس رسالة ،وينبغي أن تظل رسالة ، ولا ينبغي أن تصبح تجارة .
- ٢ - اذا كان حق تملك المدارس الخاصة يكفله القانون ، فماذا عن حق ادارة المدارس الخاصة ؟
(أ) هل نترك الادارة في أيدي أناس يملكون المال ، ولا شيء غير المال ؟
(ب) أم نشترط فيمن يدير المدرسة الخاصة أن يكون صاحب خلفية مهنية ادارية وخبرة تعليمية ؟
- ٣ - اذا كان الهدف من انشاء المدارس الخاصة يمتزج فيه غرض الربح مع غرض تقديم خدمة متميزة ، فأي أساليب الادارة أصلا نتبع لهذا النوع من المنشآت ؟

(أ) الادارة التقليدية البيروقراطية ؟ أم

(ب) أسلوب العلاقات الانسانية ؟ أم

(ج) أسلوب الإدارة بالأهداف ؟

ان كل أسلوب من هذه الأساليب له خصائصه ومناخه الخاص ،
وعلينا ان نختار الأسلوب الأكثر ملاءمة لإدارة المدارس الخاصة ، وقد
يتطلب الأمر المزج والمزاوجة بين أسلوبين أو أكثر من هذه الأساليب
٤ - الى أى مدى يمكن أن تصبح المدارس الخاصة حقلاً
للتجريب ، تجريب أساليب جديدة فى التعليم وفى إدارة ؟

٥ - أى مراحل التعليم أوفق لمشاركة القطاع الخاص ؟

- التعليم الأساسى ؟

- المرحلة الابتدائية ؟

- المرحلة الإعدادية ؟

- المرحلة الثانوية ؟

- التعليم العالى ؟

ان كل مرحلة من هذه المراحل لها خصائصها ومتطلباتها ومشكلاتها
وغاية ما نطمح اليه أن تأخذ كل هذه المسائل فى الاعتبار عندما نمنح
الأفراد أو الجمعيات أو الشركات حق استثمار أموالهم فى حقول
التعليم .

٦ - ما هى الحدود المثلى لاشراف الدولة على تسيير المدارس
أو المعاهد خاصة ؟

٧ - ما تأثير التوسع فى التعليم الخاص على مبدأ تكافؤ الفرص
التعليمية ؟

ان هناك بعضاً من خبراء التعليم يجزمون بأن التعليم الخاص
يقضى على ديموقراطية التعليم من منطلق انه يقضى على أركانها
الثلاثة :

(أ) العدالة فى القبول •

(ب) العدالة فى ظروف التعليم الداخلية •

(ج) العدالة فى فرص العمل بعد التخرج •

وفى مقابل هذا فان هناك خبراء آخريين يقولون بغير ذلك •

٨ — ماذا يمكن أن تقدمه المدارس والمعاهد الخاصة اضافة الى ما هو متوقع من المدارس والمعاهد الحكومية ؟

اذا أرادت المدارس الخاصة البقاء والاستمرار فى الميدان فلا بد أن يكون لديها من الحجج والمبررات ما يكفى لاقتناع المجتمع الذى تخدمه بتميز خدماتها • فما هى المبررات الحقيقية التى يمكن أن تستند اليها مدارس ومعاهد التعليم الخاص حتى تستحق البقاء والاستمرار رغم المصروفات الدراسية والرسوم الباهظة التى تلزم بها أولياء الأمور ؟

٩ — هل هناك ضرورة فى المجتمع المصرى تبرر دخول استثمارات القطاع الخاص حقل التعليم ؟ وما هى أهم الضمانات الموضوعية التى تضمنون حق المواطنين وحق المجتمع ؟

١٠ — الى أى مدى تلتقى المدارس والمعاهد الخاصة مع توقعات المجتمع والمواطنين ؟

على وجه العموم يمكن إيجاز أهم هذه التوقعات فيما يلى :

(أ) أسلوب متميز وبعده فى الإدارة •

(ب) جودة المعلمين ورضاهم عن عملهم •

- (ج) استخدام طرق تدريس متطورة •
- (د) توافر وحسن استخدام الوسائل التقنية الحديثة التي ترفع من كفاءة العملية التعليمية •
- (هـ) توافر روح التجريب والابداع في كل ما يتصل بالتعليم •
- (و) تنظيم جيد فعال للفصول المدرسية لتحقيق أغراض التدريس •

- (ز) انفتاح فعال على المجتمع •
- (ح) كثافة فصول مناسبة تسمح بتحقيق تقرير التعليم •
- (ط) نصاب مخفف للمعلم من الدروس اليومية لكي يستطيع أن يوجد في العملية التعليمية ويجدد فيها •

● موضوعات أخرى للمناقشة في إطار التقويم :

- ١ - مدى انتشار التعليم الخاص في مراحله المختلفة ، عدديا وجغرافيا ؟
- ٢ - بعض المشكلات التي يعاني بسببها التعليم الخاص في مصر ؟
- ٣ - ماذا ينبغي أن نفعل لكي نزيد من قدرات وطاقات التعليم الخاص في خدمة التعليم في مصر ؟
- ٤ - من أين ، وكيف تتوفر القوة العاملة من معلمين وغيرهم لمدارس ومعاهد التعليم الخاص ؟
- ٥ - ما الاشتراطات والضمانات التي ينبغي مراعاتها قبل التصريح بإنشاء مدرسة أو معهد عالي خاص ؟
- ٦ - ما تصوراتنا المستقبلية فيما يتعلق بالتعليم الخاص ؟

دائرة خريجي معاهد وكليات التربية
وصحيفة التربية

ت : ٥٧٥٩٧٨٩

أسماء السادة أعضاء مجلس الإدارة في تشكيله الجديد ١٩٩٥م

الوظيفة	الموقع	الاسم
وكيل وزارة التربية والتعليم سابقا	رئيس الرابطة	١ - محمود عبد العزيز يوسف
وكيل وزارة التربية والتعليم	وكيل الرابطة	٢ - عبد الجليل أحمد حماد
مدير عام بالتعليم العالي سابقا	الأمين العام	٣ - محمد عبد الواحد محمد
مدير التعليم الثانوي سابقا	أمين الصندوق	٤ - فخرى زكى عبد الله
خبير بالمنظمة العربية للتربية سابقا	عضو	٥ - حسن محمد السخترى
استاذ بالمركز القومى للبحوث التربوية	»	٦ - د/ محمد السيد حسونه
مدير عام بالتعليم العالي سابقا	»	٧ - محمود أحمد النجار
وكيل وزارة المجلس الاعلى للصحافة سابقا	»	٨ - كمال الدين محمد فهمى
مستشار التربية الفنية لوزارة التربية والتعليم	»	٩ - فاطمة ابراهيم على
استاذ بكلية التربية الرياضية للبنات	»	١٠ - دكتور الدسعيد الموجى
مدير عام الادارة العامة للتربية الرياضية	»	١١ - د/ حامد انور الديب
وكيل التوجيه الثانوية بالمنيل	»	١٢ - د/ اكram سيد غلاب
مدير ادارة الهيئة العامة للابنية التعليمية	»	١٣ - محسن محمد بيومى
موجه عام الاقتصاد المنزلى	»	١٤ - هاجر اسماعيل محمد
موجه عام التربية الموسيقية بالوزارة	»	١٥ - ابراهيم جلال المغربى

تقرير عن نشاط مجلس إدارة الرابطة
عن عام ١٩٩٤ المقدم للجمعية العمومية
المنعقدة في ٢٧ مارس ١٩٩٥ م

السادة الزملاء أعضاء الجمعية العمومية :

تحية طيبة . ودائمة ، وصداقة حيث نحظى بشرف اجتماعكم
كل عام وانتم بخير ، لنتدارس شئوننا ، ونعالج قضايانا ، ونحضر
مسيرتنا ونبذل الخطوات النبوية لتقدمنا ، وخاصة في هذه الايام
القسيرة النادرة العطاء، الشحيحة في حماسها وفي استمرارية انشطتها .
وفي ظروفها المحبظة وفي دوافعها الضعيفة .

نجتمع هذا العام - أيها السادة الزملاء - في ظروف اجتماعية
واقتصادية ومهنية عسيرة ، من الصعب ان نتحملها الا بقدر اكبر ،
وصبر مكين ، وتعاون كامل ، وعطاء وفير ، وايمان صادق ، وعمل جاد
نضمن به تعزيز مسيرتنا الى الافضل ، وتؤكد به صحة اهدافنا في
المجالات التي تضعها امامنا عراقة وتاريخ وطموحات هذا الموقع الذي
نحبه وننتمي اليه . . .

ومجلس ادارة الرابطة يرى لكي تتحقق هذه الاماني ان تكون جميع
الأيدي عاملة متعاونة ، وجميع الأفكار مبدعة متقاربة ، وجميع القدرات
متعاونة متلاحمة لتصنع بذلك الدور الصادق لمسؤوليتنا في هذا المكان
العزیز الكريم .

السادة الزملاء أعضاء الجمعية العمومية :

في ظل هذه الظروف العقيمة . يسعدنا ان نخرج منها بالإنجازات
المتاحة والتي تحققت في العام المنتهى ١٩٩٤ م .

أولاً : صحيفة التربية :

لأن هذه الصحيفة تعتبر الركيزة الأولى في أنشطة مجلس الإدارة فقد حرصنا - رغم مشاقها وزيادة تكاليفها - على أن تتحقق خطتها السنوية في إصدار الأربعة أعداد التي تصدر سنوياً منذ إصدارها الأول عام ١٩٤٩م مع اعتبار الفارق الكبير بين ذلك الزمن وبين ما نحن فيه الآن من ارتفاع أسعار الورق وصناعة الصحف وتكاليف البريد لتصديرها إلى مديريات وإدارات التعليم في مناطق بعيدة للجهات المشتركة فيها، وفارق آخر كبير بين الذين ينتجون الفكر والفلسفة والأنشطة التربوية ، وفارق مدهل بين عطاء المجتمع وحماسه بين ما كان وما هو كائن الآن .

ولذلك - لكي نواجه هذه الظروف الحرجة - فقد قرر مجلس الإدارة رفع سعر النسخة الواحدة من صحيفة التربية إلى مائة قرش ابتداء من عدد يناير ١٩٩٥م بدلاً من ٧٥ قرشاً كان ثمنها في العام الماضي وسيظهر ذلك في أعداد السنة الحادية من ناحية عوائدها المادية التي ستسهم في تطوير الصحيفة وفي موضوعاتها وإخراجها وبصورة جيدة ، ولقد بلغ عدد النسخ التي تصدر في كل عدد أربعة آلاف نسخة .

ثانياً : النشاط الثقافي :

ووفقاً للظروف السابقة فقد انحصر النشاط الثقافي هذا العام من ناحية المحاضرات والندوات حيث اقتصر على الآتي :

١ - محاضرة للعالم الكبير الأستاذ الدكتور صلاح جوهر الأستاذ غير المتفرغ بكلية التربية جامعة الأزهر بعنوان « تحديات التعليم في القرن الواحد والعشرين » وكان موضوع المحاضرة لأهميته قد جذب الكثيرين من الرواد المهتمين بشئون التعليم والإوان الثقافية التي يتها لها العالم في مطلع القرن القادم بتحديات جديدة .

٢ - وفي مجال الفنون التشكيلية اقيمت ندوة في القاعة الجديدة

بالرابعة اشترك فيها صفوة من رواد الفنون التشكيلية السادة الاساتذة
الدكتور عبد القنى النحال عميد كلية التربية الفنية السابق والدكتور
مصطفى الرزاز عميد كلية التربية النوعية والدكتور سليمان محمود عميد
كلية التربية الفنية جامعة حلوان والاستاذ ابو صالح الالفى رائد الفنون
التشكيلية وعضو المجالس القومية المتخصصة .

ثالثا : قاعة المعارض الفنية :

ولقد اهتم مجلس الادارة فى خطة نشاطه لعام ١٩٩٤م بتجهيز
قاعة واسعة يجتمع فيها هذا المساء مع السادة الزملاء أعضاء الجمعية
العمومية للرابطة وذلك لتحقيق اغراض كثيرة :

١ - اعدناها لتكون مقرا مناسبيا لاقامة معارض للفنون التشكيلية
للمزلاء الفنانين من أعضاء الرابطة حيث الموقع المميز للرابطة فى ميدان
التحرير الذى يعتبر ايسر مكان للراغبين فى مشاهدة المعارض الفنية بدون
صعوبة فى المواصلات من أى مكان فى القاهرة مما يساعد على نجاح هذه
المعارض وع جنب عدد كبير من راغبي رؤية المعارض الفنية .

٢ - تيسير اقامة معرض للفنون التشكيلية ضمن نشاط مجلس
الادارة التى تعود أن يقيمها فى الأعوام السابقة بتكلفة أكثر فى أماكن
مختلفة وباستئجار المقار التى نقيم بها المعارض .

٣ - اتفقنا مع الدكتور أحمد فؤاد رئيس المركز القومى للفنون من
خلال أجهزة وزارة الثقافة على أن يضع فى خريطة نشاط المركز فى اقامة
المعارض الفنية طوال العام . . . يضع قاعة رابطة خريجي معاهد وكليات
التربية ضمن هذه الخطة بحيث يحقق كل معرض عائدا ماديا للرابطة
مقداره مائة وخمسون جنيها ويقتل معروضين كل شهر وقد بدأ ذلك من
اول فبراير الماضى وبذلك تضمن تعويض الرابطة ماديا عن المبالغ التى
دفعناها فى اعداد هذه الآلة والتى بلغت على مرحلتين ثلاثة آلاف جنيه .

٤ - تسهم هذه القاعة فى الاعلام عن الرابطة وتنمية العضوية بها

حيث تجدد الاشتراكات الجديدة للمهتمين بالفنون التشكيلية وبوادعها
والشراكة في انظمتها المختلفة :
وأخيرا : النشاط الاجتماعي :

حق مجلس الادارة مساحة مناسبة من النشاط الاجتماعي في
مجاله معينة بعضها مبهج يسعد الاعضاء المنتمين للرابطة وبعضها مؤسفا
ذوق الالم والاسى في نفوسنا ، ونبدأ بالمناسبة المناسبة :

فلقد أصيب مجلس الادارة بمأساة فقيدها المرحوم الدكتور محمد
يحيى طلعت في ١٧ مايو من العام الماضي ، وترك غيابه عنا فراغا كبيرا
على كثير من انشيطتنا ، ولقد أدينا للفقد الكريم حقه ، وأقمنا له حفل
كاتبين مناسب في ذكرى الأربعين ، وقمنا بنعيه في جريدة الاهرام، وكتبنا
عنه وعن مؤلفاته وأنشطته الكثير في صحيفة التربية .

ثم تنتقل الى المناسبات الطيبة السعيدة :

١ - نظم مجلس الادارة احتفالات مناسبة ابتهاجا بترقية أعضاء
الرابطة الى درجات أعلى وقت صدور حركات تعيينهم في وظائفهم الجديدة
وهن هؤلاء الزملاء الأستاذة عبد الجليل أحمد حماد وكيل الرابطة حيث
وفى الى وكيل وزارة التربية والتعليم للخدمات التربوية بديوان الوزارة
والأستاذة فاطمة ابراهيم على فهمي مستشارة التربية الفنية حيث رقيت
الى درجة مدير عام المخصصة لوظيفتها . والدكتور حامد عبد العزيز الديب
اللى رقى الى درجة مدير عام للادارة العامة للتربية الرياضية .

٢ - ولقد تمت سعادة مجلس الادارة هذا العام بحصول اثنين من
اعضاء المجلس على درجة الدكتوراه في الدورة السابقة هما الدكتور
اكرام غلاب والدكتور حامد الديب واتى مجلس الادارة واجبه من التهنة
والتكريم احتفالا بهما ووفاء لهما وتشجيعا وخطرا للزملاء على الاجتهاد
للحصول على مثل هذه الدرجات العلمية .

السادة الزملاء أعضاء الجمعية العمومية :

هذه اشارات امينة للأنشطة التي قام بها مجلس الادارة في العام الماضي بقدر من الحماس والجد ووفقا للظروف التي واجهها مجلس الادارة وتمشيا مع المناخ العام الذي نعيش فيه والذي لا يفتح مجالات واسعة لبناء افضل واكتساب تقدم أكثر ونشاط أوسع وأكبر قد يرضيكم وترضون به عنا .

ولاشك أننا نبغي أن يقوم مجلس الادارة بصور طموحة من النشاط وأن نبعد جميع العقبات ونزج كل السدود التي تقف أمامنا وتمنع تقدمنا وذلك باعتمادنا على الله وبثقة في الزملاء القادرين من أعضاء الجمعية العمومية واسترشادا بفكرهم ومشاركتهم الايجابية .

واننا على العهد بالجهد والعمل اللئب في سبيل تحقيق اهداف الرابطة والله ولي التوفيق .

رئيس الرابطة
محمود عبد العزيز يوسف

الأمين العام
كمال الدين محمد فهمي

نحو مركزات الاستراتيجية للتعليم

أعداد : أستاذ الدكتور أحمد اسماعيل حجي
عميد كلية التربية جامعة حلوان

إذا كانت الاستراتيجية تعنى مجموعة من القواعد والأسس التي يستهدف المخطط ، أو صاحب القرار — على هديها — تحقيق الأهداف الموضوعية لعملية التطوير ، فإننا ينبغي أن نسلم ، بما يلي :

١ — ان التعليم هكذا ينبغي أن تكون النظرة اليه — أداة أساسية لتنفيذ استراتيجية التنمية في المجتمع ، واستراتيجيات تنمية كافة المنظومات الفرعية ، باعتبارها المنوط بأعداد القوى البشرية اللازمة لعملیات التنمية •

٢ — انه طالما أن الاستراتيجية جزء من العمل التخطيطي ، تتضمن قواعد التنمية والتطوير فإنها تعنى بالمستقبل ، من منطلق أن التخطيط عمل مستقبلي •

٣ — ان التعليم منظومة مجتمعية ، وهو لا يؤثر فقط في مجتمعه ومنظوماته الأخرى ، انه أيضا يتأثر بها ، انه يتفاعل معها وفي علاقات ديناميكية مع كل ما حوله داخل المجتمع •

٤ — ان الحاضر يلد المستقبل ، وبالتالي فإن وضع تصور لما ينبغي أن يكون عليه المستقبل يتطلب بالدرجة الأولى دراسة الحاضر والواقع الراهن . لأنه منطلق الفكر الاستراتيجي ، وهو المسرح الذي تمثل عليه الأدوار المختلفة للفكر التلموي •

ومن هنا كان ضروريا للتخطيط الاستراتيجي في التعليم دراسة الوضع الراهن للمجتمع والتعليم ، وقبله الوقوف على أسس بناء الاستراتيجية وفي ضوء ذلك .

تنقسم الدراسة الى أقسام رئيسية أربعة ، هي :

- ١ - أسس بناء استراتيجية تعليمية .
- ٢ - الواقع المجتمعي العربي .
- ٣ - الواقع التعليمي العربي .
- ٤ - مكررات استراتيجية عربية للتعليم .

أولا - أسس بناء استراتيجية تعليمية :

هناك عدد من الأسس ينبغي أن تكون واضحة أمام المخطط الاستراتيجي ، يبنى عليها استراتيجية من أبرزها :

١ - وجود إطار فكري منظم للتوجهات المجتمعية السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، وقد تسمى ذلك بفلسفة المجتمع أو أيديولوجيته ، وهنا ينبغي أن ننبه الى أننا لا نتفق مع هؤلاء الذين يتشدقون بالقول بأن عصر الأيديولوجيات قد ولى الى غير رجعة ، لأن الأيديولوجية كإطار فكري منظم للعمل أمر ضروري ومطلوب ، ولا غنى للعمل والتطبيق عن فكر وتظير ، ولا يعني سقوط الشيوعية غياب الأيديولوجيا ، إذ أن للرأسمالية أيديولوجيتها كفكر يحكم الممارسة والتطبيق .

٢ - وجود إطار فكري تربوي تعليمي ، ذلك أن هناك حاجة لفلسفة التربية . انه بحاجة الى أن يعنى (موقف) مجتمعه من قضايا التربية ، و (نظرتة) الى الحياة والتعليم ، و (مطلوب الفكرى) الذى يقف وراء ما يطبق ويمارس فى تربية الأبناء وتعليمهم ، وخلق مشكلات للتربية والتعليم .

٣ - وضع هدف أو أهداف يرغب المجتمع في تحقيقها ويريد ذلك وأن يكون هناك اتفاق عليها ، ويشترط في هذا الهدف أو هذه الأهداف ما يلي :

- (أ) أن تكون صاغة صياغة واضحة محددة .
 - (ب) أن تكون قابلة للقياس .
 - (ج) أن تكون ممكنة التحقيق ، بمعنى توافر متطلبات تحقيقها بشريا وماديا .
 - (د) أن تستمد من الاطار القومي العام للمجتمع ، مراعية أيديولوجيته وثقافته وظروفه ، وتتفق مع قيمه .
 - (هـ) أن تتكامل معا ولا تتعارض .
 - (و) أن تتصف بالشمول ، فتغطي كافة المنظومات الفرعية للتعليم
- ٤ - وضع سياسة أساسية وأخرى عامة للتعليم ، ويشترط أن تتصف بأنها :

- (أ) دينامية ومرنة .
- (ب) قابلة للتطبيق .
- (ج) موجهة للعمل ، ومفسرة له .
- (د) مبنية في ضوء الأهداف المتفق عليها .
- (هـ) يمكن في ضوءها رسم خطط وتحديد إجراءات للتنفيذ .
- (و) متكاملة مع سياسات القطاعات الأخرى .
- (ز) مراعية البعد القومي للمجتمع .
- (ح) مستمرة وشاملة .
- (ط) ذات توجه أصلاحي وتجديدي .
- (ي) مبنية على أسس علمية .

٥ - استشراف المستقبل بتحقيقات الخارجية والداخلية وطموحات المجتمع وأبنائه .

٦ - الاهتمام بالدخول التشاركي في وضع الأهداف والسياسات انطلاقاً من أن التعليم قضية مهنية ، يتطلب تطويره الرجوع إلى كل العاملين فيه واستطلاع آرائهم ، وأنه قضية مجتمعية قومية ، يتطلب وضع إستراتيجية له مشاركة كل طوائف المجتمع وفئاته ، دون تمييز بينهم ، وأن تطويره ينبغي أن يكون من منظور علمي بما يعنيه ذلك من رجوع إلى الباحثين فيه والخبراء .

٧ - وضع المؤشرات العريضة للخطط والأجراءات التنفيذية والتطبيقية .

٨ - وضع الموازنات التمويلية على المدى الطويل والمتوسط أيضاً .
٩ - وضع نظام لتقويم العملية التخطيطية بعبارة : والخطط المقترح وضعها بخاصة .

ثانياً - واقع المجتمع العربي :
١ - الواقع الطبيعي :

يعتبر هانز من المتشبعين لتأثير العوامل الطبيعية على التربية والتعليم ، ويقرر أن للعامل الجغرافي أثره الذي لا ينكر تماماً مثل أثر البيئة الاقتصادية والاجتماعية في تعديل شخصية الأمة .

وإذا نظرنا إلى بلادنا العربية وجدناها تقع في نصف الكرة الجنوبي بعضها في آسيا وبعضها الآخر في أفريقيا ، وهي بموقعها هذا تشمل حيزاً إستراتيجياً هاماً في العالم يتوسطها بين قارتي آسيا وأفريقيا ، وتطل على بحر ومضائق ، ومن أجل ذلك خضعت

فى فترات تاريخية بعيدة وقريبة للغزو والاستعمار الأجنبى ، الذى
 فقدتها استقلالها وقرارها ، بل وأخضعها للغزو الثقافى ، الذى ساعد
 على تأخرها ثقافيا ، وأدخلها فى ظلمات ليال طوال من الجهل والامية
 ما تزال تعاني آثارها ونتائجها الى اليوم .

وكان اكتشاف البترول وتدفعه فى بلاد عربية كثيرة عاملا آخر
 لاستمرار محاولات السيطرة التبعية الاجتماعية والاقتصادية
 والسياسية .

ويبين الواقع الراهن احتمالات قوية لاستمرار ذلك . بفعل عوامل
 خارجية وداخلية معا .

٢ - الاعتماد على الثروات الطبيعية والمواد الخام :

والاقتصاد يتأثر بدرجة كبيرة بالعوامل الطبيعية ووفرة القوى
 البشرية ، والتقدم العلمى والتقنى .

وتقف المصالح الاقتصادية فى عالمنا - أمس واليوم - وراء الكثير
 من الصراعات الدولية والمحلية ، وفى سبيلها قامت حروب وحروب
 مستعمار .

ويمتلك العالم العربى - كما أشرنا - ثروة طبيعية هائلة من البترول
 ساعدت الدول التى تملكه على وضع خطط للتنمية وتنفيذها .

وتملك دول عربية أخرى ثروات طبيعية ، منها الأرض الزراعية
 إلا أن هناك عدم اكتفاء ذاتى وعدم تكامل عربى ، ومن ثم فإن هناك
 استيراد لمعظم السلع الاستراتيجية ، وعلى رأسها القمح ، وقد يؤدي
 ذلك الى إضعاف قدرة الدولة على تمويل الخدمات من تعليم وصحة
 ونحوه .

والمتوقع أن يستمر هذا الوضع في الاعتماد على الثروة الطبيعية بالخام ، مع اهتمام ضعيف بالصناعة والتصنيع ، في ظل ما يخطط للعالم العربي من سوق شرق أوسطية يكون لإسرائيل فيها دور قيادي ، ومن خلق تكتلات عربية غير متعاونة أو متكاملة •

ويتوقع في المقابل أن تقوم مصر بدورها الريادي ، وبخاصة أنها نجحت فيما أخفقت فيه بلاد عربية أخرى عام ١٩٤٤ بإنشاء الجامعة العربية ، وهي الآن تبذل جهدا كبيرا للأحياء العربي •

٣ - غياب الديمقراطية :

والسياسة — أيضا عامل له دور في تشكيل الشخصية القومية ، وإبراز الطابع القومي لأية أمة في تفاعله مع عوامل أخرى •

ومعظم البلدان العربية بلدان حديثة العهد بالاستقلال ، تفتقر — مع استثناءات قليلة — إلى وجود المؤسسات ذات الجذور الشعبية ، وقد وصل إلى كراسي الحكم فيها من يملكون القوة ، إذ أنه في ظل المناخ الذي خلقه الاستعمار أبعد كثيرا من المواطنين عن الحكم ، ولوثة الفساد والاتصال بالحكام الموالين للاستعمار كثيرين ، ونتج عن ذلك أن معظم — ولا نقول كل — حكومات هذه البلاد إما حكومات عسكرية ، وإما حكومات مدنية تتخذ الدكتاتورية أداة لها وسياسة • هناك بالطبع دول عربية ، مصر على رأسها اتجهت نحو الديمقراطية إذ أخذت بالتعددية الحزبية ، وسمحت لمختلف الاتجاهات بالتعبير عن آرائها تعبيرا لا قيود عليه ، ويتوقع أن تحذو دول عربية أخرى حذو مصر في التوجه الديمقراطي وتوسيع هامش المشاركة والتعبير عن الرأي وإزالة القيود المكبلة له •

٤ - القوى البشرية بين الوفرة والندرة :

ويعتبر للبشر من عوامل نصيب لقضية التقدم والتخلف ، وتواجه بعض الدول العربية وعلى رأسها مصر مشاكل متصلة بالسكان ونقود مشكلات لا مشكلة سكانية واحدة ، إذ من الواضح أن هناك زيادة سكانية ، وهناك مشكلة ما يعرف بتضخم قاعدة الهرم السكاني ، إذ يمثل الأطفال نسبة كبيرة من السكان ، وهناك أيضا سوء توزيع السكان جغرافيا ، كما أن هناك هجرة سكانية من الريف إلى المدن .

وفي ذات الوقت تواجه بعض الدول العربية ، ومنها بعض دول الخليج العربي مشكلة قلة عدد سكانها ، وانخفاض نوعياتهم .

الا أننا نقرر أن مصر على وجه التحديد تلك كفاءات وخبرات بشرية توجد بداخلها ، وينتشر بعضها في أرجاء العالم العربي والعالم الخارجي .

والموقع أن تكون الخبرة البشرية المصرية بخاصة ، والخبرة البشرية العربية ، وقد كان للتعليم المتنامي في البلاد العربية ، ومصر قائده بأبنائها وخبراتها ، دور في تلك البشر العرب نقول من المتوقع لهذه الخبرات أن تقوم بدور قيادي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية .

٥ - قضية الدينون :

وقضية المال والدينون ترتبط ارتباطا كبيرا بالمصالح الاقتصادية والاستثمار بشكله الجديد والعوامل السياسية وغيرها ، وإذا كانت هناك دول عربية - كمصر - قد استدانت لأغبيات مختلفة ومثلت هذه الديون ديونا لها وعليها اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا ، فإن هناك دول عربية أخرى كانت ديونا دائنة لها استثمارات في مؤسسات التمويل الدولية كبنك الدول وبنك النقد الدولي وغيرها ، وقد صار بعض الديون ديونا لها .

هذه الدول الآن مدينا وتواجه أزمات اقتصادية ، ويذكر في هذه الصدد ما تواجهه بعض دول الخليج العربي ، وعلى رأسها الكويت والسعودية من أزمات الديون نتيجة حرب الخليج الثانية ، إذ اجتزلها الولايات المتحدة الأمريكية ، ويذكر محمد حسنين هيكل أنها - أي الولايات المتحدة - تقاضت ٦٤ بليون دولار من دول الخليج في هذه الحرب التي تكلفت فقط ٣٦ بليون دولار ، بهامش ربح يقارب البليون بليون دولار ، وأنه حين تقدمت العراق على حشد جيوشها ثانية على حدود الكويت ، لم تبدأ الولايات المتحدة تلبية النجدة الخليجية لحشد قواتها الا بعد الاتفاق على تسديد التكاليف : ٥٠٠ مليون دولار في الأيام الخمسة الأولى ، ثم ٥٠ مليون دولار كل يوم بعد ذلك .

وإذا كانت بعض البلاد العربية - كمصر - قد نجحت في تخفيض حجم ديونها ، فالمتوقع في المستقبل أن تسير الدول المدينة نحو اصلاح اقتصادها ، واصلاح هياكلها التمويلية ، ومع ما قد يبدو في الأثق من رجوع عراقى الى التعقل والعقل ، وجهود المصالحة العربية احسانا بالخطر يتحسن الموقف النقدي العربى .

٧ - التوجه نحو الاقتصاد الحر :

ويظهر هذا التوجه مؤخراً بالنسبة للبلاد العربية التي أخذت بالاشتراكية في فترة وجود الاتحاد السوفيتى ومعاداتها الغرب ، ومنها سوريا ومصر ، ومع ادراك هذه البلاد لضرورة الانفتاح الاقتصادى وهزايا اقتصاد السوق لأسباب داخلية وخارجية أخذت - فى اطار سياسات الاصلاح الاقتصادى - تتجه نحو الاقتصاد الحُر ، ويتوسع فى فرص مشراكة رأس المال الخاص فى العمل الاقتصادى .

وفى ذات الوقت هناك بلاد عربية ، منها دول الخليج يقومون

اقتصادها على مبدأ الحرية الاقتصادية ، ولم يكن لها من قبل توجهها اشتراكيا .

والمتوقع أن تزداد ساحة المشاركة الخاصة فى الاقتصاد ، وأن يزداد التوجه نحو اقتصاديات السوق وتسرع خطاه ، من منطلق أن هناك توجهها عالميا نحوه حتى فى بلاد شيوعى كالصين الآن .

٨ - انتشار الأمية :

كان الشغل الشاغل للاستعمار موجو الشخصية العربية الاسلامية ولذلك عمل على ممارسة اللغة العربية ، ونشر التعليم بلغته الأجنبية وقد نجحت فرنسا فترة استعمارها لدول المغرب العربى كثيرا فى ذلك وبخاصة فى الجزائر . كما حارب الاستعمار البريطانى هو الآخر التعليم فى كل البلاد العربية التى احتلها ، ومن هنا صارت الأمية وصمة للبلاد العربية .

وتعانى البلاد العربية من حدة مشكلة الأمية فيها ، وتصل نسبتها فى أحسن الأحوال الى ٥٠٪ للسكن فى سن العاشرة وما فوقها ، وهى نسبة عالية تظهر خطورتها أكثر اذا أضفنا اليها - ونقصد امية القراءة والكتابة ، الأنواع الأخرى من الأمية الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية وغيرها .

وتزداد حدة المشكلة فى ضوء تدنى مستوى التعليم الإلزامى بخاصة ، وانخفاض كفاءة مخرجاته .

ويشهد العالم العربى فى الآونة الراهنة صحوة للقضاء على الأمية ، فهامى مصر ، تنشئ هيئة لمحو الأمية وتعليم الكبار وتضطلع بخطى تنفيذية لذلك ، وهناك بلاد عربية أخرى لها دور رائد فى علاج مشكلة الأمية كالمراق .

ويتوقع مع ما يبذل من جهود لتطوير نظم التعليم العربية سد
منبع الأمية .

ثالثا - واقع التعليم قبل الجامعي :

نذكر بداية أن هناك ثورة تعليمية عربية بدأت واضحة في
السبعينيات من هذا القرن ، إذ أن كثيرا من البلاد العربية خصصت
ميزانيات ضخمة للتعليم فيها بمراحلها المختلفة ، وزادت أعداد المقيدين
في هذه المراحل بالمقارنة بالفئات العمرية المقابلة لهذه المراحل .

ومع هذا الاهتمام ، فإن التعليم في كثير من البلدان العربية
يواجه مشكلات ، جعلته يعجز عن تحقيق الطموحات المجتمعية ، ونتناول
فيما يلي التعليم بمراحله ومشكلاته .

١ - التعليم الأساسي الإلزامي :

يلاحظ أن معظم البلاد العربية تقدم تعليمًا بالمدرسة الابتدائية
مدته ست سنوات ، مع استثناءات قليلة ، منها على سبيل المثال الكويت
ومدة التعليم الابتدائي بها أربع سنوات وهمصر التي سارت على نهجها
غالبية البلاد العربية عندما خذت حظوها ووضعت سنما تعليميا ٦ - ٣ -
٣ قبل الجامعة ، ثم اتجهت عام ١٩٨٨ ولغير أسباب علمية أو قومية
إلى تخفيض مدة التعليم الابتدائي لتصبح خمس سنوات .

وما تزال معظم البلاد العربية بعيدة عن تحقيق الاستيعاب الكامل
في مدارس التعليم الإلزامي ، وعن تطبيق مبدأ الإلزام ، رغما عن
رفعها لشعار مبدأ الإلزام في التعليم ، ونصها على ذلك في دساتيرها
وقوانين التعليم بها .

يضاف إلى ذلك أن معظم البلاد العربية تقدم تعليمًا نظريًا في
مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي ، وأن الاهتمام بالأشغال اليدوية

والتعليم قبل المهني في هذه المرحلة لا يتعدى النص على وجود حصص له في خطط الدراسة .

وتظهر حدة المشكلة اذا عرفنا أن هناك تسربا من هذا التعلم ، وقد قدرت بعض الدراسات أن معدلات التسجيل في المرحلة الالزامية لا تتعدى ٦٥٪ من عدد اللزمين ، وترداد حدة المشكلة اذا أضفنا اليها معدلات الرسوب في هذا التعليم . كما تظهر حدة المشكلة وتزداد في البلاد التي تأخذ بالنقل الآلي ، إذ أنه وفقا للنظام المعمول به في مصر على سبيل المثال - يمكن للتلميذ أن يعيد السنة مرتين لكنه ينقل الى الفرقة الأعلى ولو كان راسبا ، ومع غياب التعليم العلاجي نجد أن المدرسة الالزامية منبع من منابع الأمية .

ويواجه هذا التعليم بمشكلة أخرى ، هي مشكلة انخفاض كفايات معلمه ، وفي هذا الصدد نجد أن كثيرا من البلاد العربية تعد معلم المدرسة الابتدائية في مؤسسات غير عالية وغير جامعية وفي بعضها يعمل بهذه المرحلة غير المؤهلين تربويا ومهنيا .

يضاف الى ذلك انخفاض الكفايات المهنية والتخصصية لمعلم هذه المرحلة ، وقد بينت دراسة قامت بها كلية التربية بجامعة عين شمس في مصر أن مستوى معلم المرحلة الأولى في مصر منخفض وأن هناك قصورا في كفاياته . كما بينت وثيقة سعودية (وزارة المعارف : فصول في تاريخ التعليم بالمملكة ، التعليم الابتدائي) أن ٩٨٪ من اجمالي عدد المعلمين السعوديين بالمدارس الابتدائية السعودية حاصلون على مؤهلات غير جامعية ، ولعل هذا الواقع هو الذي دفع بعض البلاد العربية ومنها مصر والسعودية - الى اعداد معلم المدرسة الابتدائية اعدادا عاليا .

٢ - التعليم الثانوى :

ويختلف تنظيم التعليم الثانوى فى البلاد العربية ، هناك فى مصر المدرسة الثانوية العامة ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات ، والمدرسة الثانوية الفنية ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات أيضا ، والمدرسة الفنية خمس سنوات ، والتعليم الثانوى العام فى مصر تعليم نظرى بحث لا وجود حقيقى وفاعل للمقررات العملية التطبيقية ، وبخاصة المواد التكنولوجية ، ورغم وجودها فى خطط الدراسة ، إلا أنها لا تدخل فى المجموع ، وهناك إهمال واضح لها ، وفى المملكة العربية السعودية هناك ثلاثة أنماط من مدارس التعليم الثانوى ، وهى الثانويات الدينية والثانويات العامة والثانويات الشاملة (الثانويات المطورة) ، ومدة الدراسة بالمدارس الثانوية ثلاث سنوات ، ويلاحظ أن الثانويات الدينية تركز على الثقافة الدينية والدراسات الإسلامية ، وتركز الثانويات العامة على الدراسة النظرية ، علمى وأدبى فى الصف الثانى والثالث ، وتعتبر الثانويات المطورة شكلا من أشكال التجديد التربوى .

وبشكل عام يلاحظ انخفاض قدرة التعليم الثانوى العربى على استيعاب التلاميذ فى الشريحة العمرية المقابلة ، وإذا كانت نسبة استيعاب طلاب المدارس الإعدادية والمتوسطة بالمدارس الثانوية متصل فى بعض البلاد إلى ٧٠٪ أو أكثر ، فإن نسبة طلاب التعليم الثانوى إلى الشريحة العمرية المقابلة تنخفض فى بعض البلاد لتصل إلى ٢٥٪ .

وبعد أن تناولنا التعليم الأساسى الإلزامى والتعليم الثانوى نحاول الوقوف على أبرز سبليلت التعليم قبل الجامعى فى البلاد العربية ، ومنها .

١ - النقل عن الدول الغربية :

اذ يلاحظ أن كثيرا مما دخل تحت مسمى التجديد التربوي ان هو الا نقل من نظم تعليمية أجنبية ، فالدول التي أخذت بالمدرسة الشاملة نقلتها عن الغرب دون أن تكيف المناخ المجتمعي لزرعها ، ودون أن تطور هذه المدرسة أيضا لمجتمعها ، ونفس الأمر يقال عن المدرسة البوليتكنيكية في بعض البلاد العربية كاليمن الجنوبي سابقا والمدرسة التجريبية بمدينة نصر في مصر •

٢ - جزئية الإصلاح التعليمي :

ذلك أن معظم الإصلاحات التعليمية تنطلق من منظور غير منظومي للتعليم ، وغالبا ما تركز على ناحية القصور هائلة ما بين أجزاء التعليم من تفاعل واعتماد متبادل ، ولذلك فان جهود الإصلاح غالبا ما لا تتجفع أو لا تؤتي الثمرة المطلوبة على الأقل •

٣ - انخفاض الكفاءة الخارجية للتعليم :

والشكوى من تدنى مخرجات التعليم الأساسي الانزاهي ، الابتدائي والمتوسط كثيرة ، وكذلك في التعليم الثانوي • كما أن التعليم الثانوي العام يمش عبئا ثقيلا على التعليم العالي سواء من حيث نوعية مخرجاته ، أو ضغطه عليه لاستيعابهم •

٤ - انخفاض موازنات التعليم في الدول غير النفطية :

ونتيجة لما تعانيه هذه الدول ، كمصر وسوريا وتونس والمغرب والأردن واليمن والسودان ، من مشكلات اقتصادية فان مخصصات التعليم المالية تعجز عن تلبية الطلب المتزايد عليه ، وإصلاح مدارس وإنشاء مدارس جديدة ، وفقا للأعداد المطلوبة ، فضلا عن تجهيزها بما تحتاجه من معدات وتجهيزات •

٥ - الاهمال النسبى لتعليم الفتاة :

ورغم ما بدأت توليه البلاد العربية لتعليم الاناث من اهتمام ، فان هذا الاهتمام جاء متأخرا كثيرا عن تعليم البنين ، وقد يكون وراء ذلك اعتبارات اجتماعية ، كالاعتقاد بأن المكان الطبيعى للبنات هو المنزل ، مع تخلف وضع البنات اجتماعيا وتفضيل الذكر عليها ، وحرمانها من المساواة معه ، كما يرجع الى انخفاض المستوى الثقافى العام فى كثير من البلاد العربية .

رابعا : بعض المراكز الاستراتيجية عربية للتعليم :

أما وقد وقفنا على أسس بناء الاستراتيجية التعليمية ، والواقع المجتمعى والتعليمى العربى باعتباره المسرح والسيناريو لتطوير التعليم فتناول فيما يلى أهم المراكز التى يمكن أن تقوم عليها استراتيجية عربية للتعليم :

١ - الفلسفة التعليمية الواضحة :

ويحتاج ذلك الى وضع اطار فكرى فلسفى للتعليم فى البلدان العربية يتسم بقدر من المرونة لمراعاة ما قد يكون هناك من فروق واختلافات .

٢ - التعليم أمن قومى عربى :

واذا كانت دبلوماسية البوارج قد انتهت ، وأن هناك ادعاء بأننا فى عصر دبلوماسية مؤسسات التمويل الدولية ، فاننا ندعى أن اعتبار التعليم هو الأمن القومى العربى يمكن أن يحمى المجتمعات من أية دبلوماسيات قاهرة ، لأنه يعنى لها قواها البشرية ، ويضعها على قائمة المنافسة فى جميع المجالات متى كان ذلك على درجة عالية من الجودة باعتباره أمنا قومى .

٣ - التعليم نسق اجتماعى قومى ووطنى :

ويتطلب ذلك اشتراك كافة القطاعات وتجهلها مسئوليات التعليم بحيث لا تقع أعباءه على الدولة وحدها أو على المؤسسات التعليمية فقط والنظرة الى اصلاحه على أنه منظومة متكاملة .

٤ - القضاء على الأمية :

والأمية عار لمجتمع اسلامى ، وهى الأخرى تحتاج الى أن تتبنى جهود محوها رئاسة الدولة فى كل بلد .

٥ - تحقيق الاستيعاب الكامل فى التعليم الإلزامى :

ويحتاج ذلك الى تخصيص موازنة كافية لهذا التعليم ، تقع مسئولية توفيرها على الدولة لتقديم تعليم مجانى ، وتعديل قوانين التعليم لمعاقبة ولى الأمر الذى لا يلتزم بإرسال ابنه الى المدرسة الإلزامية .

٦ - توحيد مدارس المرحلة الأولى :

اذ أنه طالما أن التعليم الإلزامى تعليم أساسى يقدم الطفل للمجتمع ويقدم المجتمع للطفل ، ويعدده للمواطنة ، فإن مدرسته ينبغي أن تكون مدرسة مدنية واحدة .

٧ - المساواة بين تعاليم الإناث والذكور :

ودور الفتاة فى المجتمع لا يقل أهمية عن دور الفتى ، ويتطلب ذلك أن تكون فرصة تعليمها متكافئة .

٨ - اذابة الفوارق بين العلى والنظرى فى التعليم قبل الجامعى :

٩ - ايجاد صيغة تعليمية لتدريب مخرجات التعليم الاساسى لدخول سوق العمل :

١٠ - تقريب نظم التعليم فى البلاد العربية :

ويبدأ ذلك بالتقريب بين الاتجاهات التعليمية للبلاد العربية فى ضوء ميثاق الوحدة الثقافية العربية واستراتيجيات التعليم العربية •

ويكفى أن نذكر أن ميثاق الوحدة الثقافية العربية قد نص على أن هدف التربية والتعليم فى البلاد العربية هو تنشئة جيل عربى واع مستنير يؤمن بالله ويخلص للوطن ويثق بنفسه وبأمنه ويدرك رسالته القومية والانسانية •

استخدام نموذج جديد في القياس الموضوعي للارتباط الشرطي

اعداد

دكتور / حمدي محروس أحمد
بكلية التربية جامعة الأزهر

يعتبر موضوع الارتباط الشرطي (أو الاشراف) Conditioning من الموضوعات ذات الأهمية البالغة لكثير من المجالات . وفى مجال التعلم فهو يفسر فى كيفية حدوث التعلم فى حالاته البسيطة in its Simplist Fashion وأيضا فى تفسير تكوين العادات ، وهو أيضا لازم فى حالات التعلم الذاتى ، والتعلم عن قصد ، والتعلم غير المقصود ، وفى تغيير وتعديل السلوك والاستجابات من سلوك واستجابات غير مرغوب فيها الى سلوك واستجابات مرغوب فيها ، ويعمل على بقائها واستمرارها لفترات طويلة ، وفى مجال التحليل النفسى وعلم النفس الاكلينكى فانه يفسر بعض حالات المخاوف المرضية Some Phcpies رسكورلا وسلومون Rescorla and Solomon (١٩٦٧) .

وقد اهتم علم النفس التعليمى وبخاصة عند عرضه لنظريات التعلم بموضوع الارتباط الشرطى والتفسيرات المتعددة لكيفية حدوثه سواء فى شكل مثير — استجابة (م — س) ، أو فى شكل استجابة — مثير (س — م) فقد ذكر « ثورنديك » Thorndike (١٩١١) عدة قوانين على درجة كبيرة من الأهمية لحدوث الارتباط الشرطى أهمها قانون الأثر Law of effect ونقير ان هذا القانون هو القانون الأساسى لحدوث الارتباط الشرطى ، وينص هذا القانون على أن

الارتباط بين المثير - الاستجابة (م - س) يعتمد على الآثار التي
تتلى الاستجابة ، فإذا تبع الاستجابة حالة من الرضا والإشباع نتيجة
المكافأة أو المعزز : Satisfier فإن الرابطة تقوى بين المثير
والاستجابة ، وإذا تبع الاستجابة حالة من الضيق أو الألم أو مثير
يبعث على الضيق annoyer فإن الرابطة تضعف بين المثير
والاستجابة ولا يتم التعلم (أى لا يحدث الإشراف) فى هذه الحالة
ولذلك فإن الآثار التي تتبع الاستجابة سواء كانت تبعث على الرضا
أو الارتياح أو تبعث على الضيق والألم هى التي تقرر مدى الارتباط
الشرطى بين المثير والاستجابة (قوى أم ضعيف) وقد ذكر «بافلوف»
Pavlov (١٩٢٧) عدة قوانين على درجة كبيرة من الأهمية لحدوث
الارتباط الشرطى أهمها قانون التدعيم ، حيث يقوم المثير الطبيعى بدور
التدعيم أو التعزيز للمثير الشرطى ، وذلك قبل حدوث الارتباط
الشرطى ، وكلما زاد عدد تزاوج المثير الطبيعى بالمثير الشرطى (الى
جانب شدة المثير الطبيعى من ناحية الكم والنيف) كلما كان للمثير
الشرطى القوة والقدرة على ابتعاث الاستجابة الشرطية بدرجة كافية .
وقد ذكر «سكينر» Skinner (١٩٣٨) تفسيراً للتعلم عن طريق
الاستجابات التي تصدر عن الكائن الحى وهى نوعان : استجابات تصدر
عن طريق الارتباط الشرطى الكلاسيكى (م - س) ، وهى الاستجابات
التي تتبعث Elicited بواسطة المثيرات وقد سماها بالاستجابات
الاستجابية Respondent ، والنوع الثانى من الاستجابات يتم
مطلقاً قبل حدوث المثير وهى الاستجابات التي ابتعثت أو صدرت عن
الكائن الحى ، وقد سماها بالاستجابات التلقائية
emitted by operant (س - م) .

وقد ذكر «هـ» Hull (١٩٥٢) تفسيراً للتعلم عن طريق
الارتباط بين المثير - والاستجابة (م - س) وأكد أهمية التعزيز ،

والمغيرات المتوسطة التي تتوسط والاستجابة ، والتي يتحدد على أساسها جهد الاستجابة ، ومن ثم فإنه يستدل على الاستجابة نفسها عن طريق جهد الاستجابة (الذي يتكون من الحافز ، وقوة الباعث) والذي يجب أن يتعدى نقطة معينة (العتبة الفارقة) لتظهر الاستجابة :

فاذا كان جهد الاستجابة $>$ العتبة الفارقة \rightarrow يؤدي الى ظهور الاستجابة .

واذا كان جهد الاستجابة $<$ العتبة الفارقة \rightarrow يؤدي الى عدم ظهور الاستجابة .

ورغم هذه التفسيرات التي تعتبر مبادئ وأساسا قديمة — الى حد ما — الا أنها ما زالت تستخدم — حتى الآن — في شرح وتفسير حدوث التعلم عن طريق الارتباط الشرطي ، وأيضا في تغيير وتعديل السلوك والعادات ، وفي المواقف التعليمية داخل الفصل المدرسي في

شكل Token Economy Technique

استخدام أسلوب التعزيز المسمى Token Economy في تعديل سلوك التلاميذ :

يعتمد هذا الأسلوب على تطبيق مبادئ وأسس الارتباط الشرطي (القديم) التي قال بها كل من « ثورنديك » ، و « بافلوف » ، و « سكينر » ، و « هل » وقد تم استخدامه بفاعلية داخل الفصل المدرسي في المواقف التعليمية الأكاديمية وفي تعديل سلوك التلاميذ .
وأسلوب التعزيز في شكل Token يتمثل في وضع علامات تبعث على الرضا والسرور ، أو رسم نجوم ذهبية ، أو إعطاء نقط Point systems يستطيع التلاميذ استبدالها فورا بمثير طبيعي مادي

(١٩٦١) ، « بلاك » و « بوكاري » Black and Prokary (١٩٧٢) ٤

و « آلن » و « آخرون » Allen, et al. (١٩٦٧) •

— والنقد الذى تم توجيهه لهذا الأسلوب المسمى

Token Economy Technique يمكن اختصاره فى نقطتين هما :

١ — أن التلميذ سوف يعمل على بقاء maintain أو تكرار السلوك الجديد المكتسب عن طريق الارتباط الشرطى طالما ظل التعزيز مستمرا (عن طريق استبدال المثير الشرطى المتمثل فى العلامة أو النقطة Token بمثير طبيعى ماضى يبعث على السرور) •

٢ — أن ادعاء المدرس بأن السلوك المرغوب فيه قد حدث ، وذلك عن طريق تقييمه الذاتى بالملاحظة الشخصية Teacher's observation only غير كاف وغير مقنع •

نموذج جديد فى القياس الموضوعى للارتباط الشرطى :

من الاكتشافات الحديثة فى مجال الارتباط الشرطى نموذج « رسكورلا — واجنر » Rescorla-Wagner Model الذى يمكن استخدامه فى القياس الموضوعى للارتباط الشرطى • وفى التنبؤ بحدوث الزيادة Predict increment شى قوة الارتباط محاولة بعد محاولة ، وفى تفسير ظاهرة الكف inhibition ، وظاهرة الانطفاء extinction ويمكن استخدامه بدلا من استخدام الأسس والمبادئ (القديمة) للارتباط الشرطى التى تم الإشارة إليها سابقا • والنموذج الجديد هو :

$$\Delta V A = \alpha A \beta (\lambda - V A)$$

وتتكون العناصر الذى يتكون منها النموذج من الآتى :

— $\Delta V A$ وهذا العنصر يعبر عن الزيادة فى قوة الارتباط للمثير الشرطى (فى محاولة واحدة) •

— $V A$ وهذا العنصر يعبر عن قوة الارتباط الناتج عن المثير الشرطى (الحقيقى Obtained)

— λ وهذا العنصر يعبر عن قوة الارتباط الناتج عن التدعيم من قبل المثير الطبيعى المادى (الحقيقى obtained) •

— αA وهذا العنصر يعبر عن المؤشر (المتوقع Expected) لمستوى التعلم أو التغير فى السلوك المرتبط بالمثير الشرطى ، وقيمته تتحدد من صفر الى واحد صحيح (٠ - ١) •

— β وهذا العنصر يعبر عن المؤشر (المتوقع Expected) لمستوى التعلم أو التغير فى السلوك المرتبط بالمثير الطبيعى المادى ، وقيمته تتحدد من صفر الى واحد صحيح (٠ - ١) •

وعن طريق استخدام هذا النموذج يمكن الحصول على نتائج موضوعية وذلك عن طريق التحكم فى قيمة λ (أى فى المثير الطبيعى المادى الحقيقى بزيادته أو مضاعفته أو حذفه) •

وعن طريق التحكم فى قيمة VA (أى فى المثير اشرطى بتوضيحه وتمييزه لتقدير مدى اسهامه فى عملية التعلم وتعديل السلوك عن طريق الاشراف) ، هذا الى جانب التحكم فى قيم كل من $\alpha A, \beta$

ولتوضيح ذلك سوف نستعين بأمثلة استخدمها « راشوت Rashotte (١٩٧٩) فى حساب الزيادة فى قوة الارتباط ΔVA

التي تنتج فى كل محاولة باستخدام نموذج « رسكورلا — واجنر » وسوف نستعين بأسلوب تعديل السلوك الذى يستخدم فى المواقف التعليمية داخل الفصل المدرسى وهو أسلوب التعزيز فى شكل

Token Economy « نظام النقاط » Point system الذى يستخدم

كمثير شرطي يتم استبداله بهثير طبيعي مادي يبعث على السرور • فقد ذكر « راشوت » أنه لو كان لدينا القيم الآتية :

$V A = \text{صفر}$ (في المحاولة الأولى ، وصفر هنا يعني أن المثير الشرطي « متايد ») •

$\lambda = 1$ (كم المثير الطبيعي المادي) •

$\alpha A = \text{مر}$ (المدي المحدد لـ αA من صفر الى 1 صحيح) •

$\beta = \text{مر}$ (المدي المحدد لـ β من صفر الى 1 صحيح) •

والمطلوب حساب الكم الصافي لقوة الارتباط

The net associative strength

لعدد ٥ (خمسة) محاولات ، باستخدام نموذج « رسنكوزلا - واجفر » حينئذ يتم حساب ذلك كالآتي :

في المحاولة الأولى :

$V A = \text{صفر}$ (أي أن الكم الصافي لقوة الارتباط الخاص بالمثير الشرطي = صفر) •

$\Delta V A = (\text{مر}) - (\text{مر}) - (1 - \text{صفر}) = \text{مر} - \text{مر} - 1 = -1$ أي بعد إجراء المحاولة الأولى تم حساب الزيادة في قوة الارتباط الذي تساهم به المثير الشرطي فكان مر •

في المحاولة الثانية :

$V A = \text{صفر} + \text{مر} = \text{مر}$ أي أن الكم الصافي لقوة الارتباط للمثير الشرطي عند البدء في المحاولة الثانية كان مر •

$\Delta V A = (\text{مر}) - (\text{مر}) - (1 - \text{مر}) = \text{مر} - \text{مر} - 1 + \text{مر} = -1 + \text{مر}$ أي بعد

إجراء المحاولة الثانية تم حساب الزيادة في قوة الارتباط التي تساهم بها المثير الشرطي فكانت $\text{مر} - 1$ •

فى المحاولة الثالثة :

$VA = 0.25 + 0.19 = 0.44$ أى أن الكم الصافى لقوة الارتباط للمثير الشرطى عند البدء فى المحاولة الثالثة كان ٠.٤٤.

$\Delta VA = (0) (0) (0.44 - 1) = 0.14$ أى بعد إجراء المحاولة الثالثة تم حساب الزيادة فى قوة الارتباط الناتج عن المثير الشرطى فكانت ٠.١٤.

فى المحاولة الرابعة :

$VA = 0.44 + 0.14 = 0.58$ أى أن الكم الصافى لقوة الارتباط للمثير الشرطى عند البدء فى المحاولة الرابعة كان ٠.٥٨.

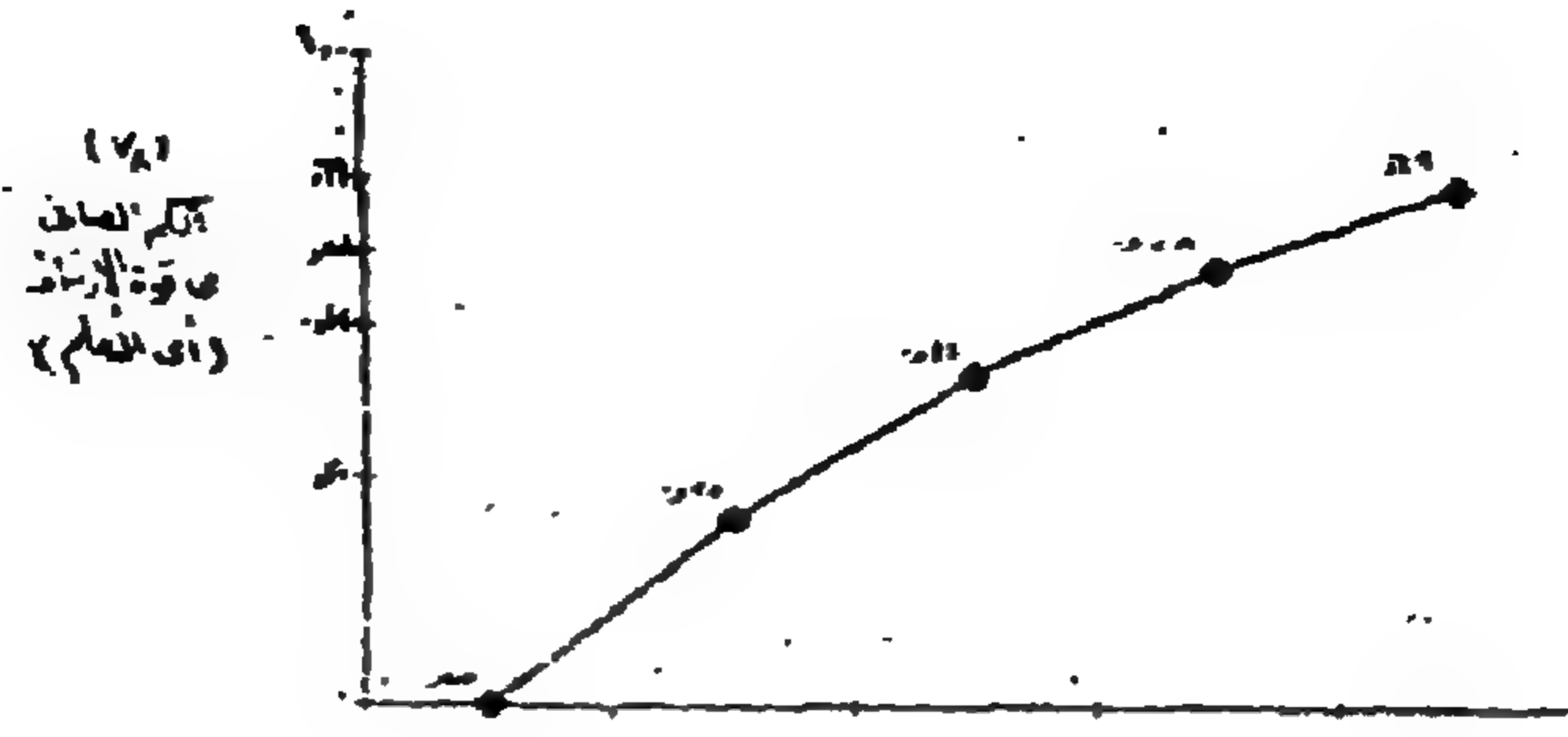
$\Delta VA = (0) (0) (0.58 - 1) = 0.11$ أى بعد إجراء المحاولة الرابعة تم حساب الزيادة فى قوة الارتباط الناتج عن المثير الشرطى فكانت ٠.١١.

فى المحاولة الخامسة :

$VA = 0.58 + 0.11 = 0.69$ أى أن الكم الصافى لقوة الارتباط للمثير الشرطى عند البدء فى المحاولة الخامسة كان ٠.٦٩.

$\Delta VA = (0) (0) (0.69 - 1) = 0.08$ أى بعد إجراء المحاولة الخامسة تم حساب الزيادة فى قوة الارتباط الناتج عن المثير الشرطى فكانت ٠.٠٨.

ويمكن الآن رسم منحنى التعلم بعد حساب الكم الصافى لقوة الارتباط فى كل محاولة من المحاولات الخمسة ، وعن طريق البيانات المقدمة فيه يمكننا الوصول الى القياس الموضوعى للزيادة فى الارتباط الشرطى ومحاولة بعد محاولة باستخدام نموذج « رسكورلا - وجنر » كآلاتى :



عدد المحاولات

ويمكن أيضا استخدام نموذج « رسكورلا - واجنر » للتنبؤا
بالزيادة في قوة الارتباط الشرطي ، لمثيرين شرطيين مجتمعين Combined
عماذا تم تقديم مثيرين شرطيين معا Together وكان المثير الشرطي
الأول (A) معزز ثانوي (اجتماعي) مثل « ابتسامة » Smile
وكان المثير الشرطي الثاني (X) يتمثل في شكل Token Economy
أي الحصول على نقطة (نظام النقط Point system) ، أي أن
كسب نقطة يعمل عمل المثير الشرطي ، وتستبدل بمثير طبيعي مادي
فوري ، بمعنى أن النقطة يعقبها مثير طبيعي .

هنا عند تقديم المثيرين الشرطيين (AX) معا ، يعقبهما المثير
الطبيعي المادي فان التغير في قوة كل من المثيرين يعبر عنه بالحكم
الصافي لقوة الارتباط للمثيرين (V AX) بدلا من الكم الصافي لقوة
الارتباط لكل مثير شرطي على حدة « بلاك » و « بروكاري »

Black and Prokary (١٩٧٢)، و « آلن » و « آخرون » Allen, et al. (١٩٦٧) . وهنا يتم التعبير عن الكم الصافي لقوة الارتباط للمثيرين بـ

$V_{AX} = V_A + V_X$ وعندما يتبع تقديم المثيرين الشرطيين (AX)

مثير طبيعي مادي ، فان التغير في قوة الارتباط يمكن حسابه كالآتي :

$$\Delta VA = \alpha_A \beta (\lambda_1 - V_{AX}) \text{ and } \Delta VA = \alpha_X \beta (\lambda_1 - V_{AX})$$

— أما في حالة الكف inhibition فقد أشار « كريمر » Kremer

(١٩٧٨) الى كيفية استخدام نموذج « رسكورلا — واجنر » في هذه الحالة . ولأنه يمكن التعبير عن الزيادة في قوة الارتباط لمثيرين شرطيين معا يمكن حسابه عن طريق $V_{AX} = V_A + V_X$ لذلك اذا

ما تم تقديم كل مثير شرطى على حدة المثير (A) ، ثم المثير (X) ثم وصلنا بالارتباط الشرطى الى أقصى حد asymptote حينئذ عند تقديم المثيرين الشرطيين معا Combined بعد ذلك ، سوف يتم التنبؤ بوجود فقدان في قوة ارتباط المثيرين عندما يتم تقديمهما معا .

— كما يستخدم نموذج « رسكورلا — واجنر » في حساب ظاهرة الانطفاء extinction (أى الاختفاء التدريجى للاستجابة الشرطية المتعلمة) محاولة بعد محاولة « رسكورلا » Rescorla (١٩٦٧) ويمكن توضيح ذلك بالمثال الآتى :

اذا كانت لدينا هذه القيم :

$$VA = ١ \text{ (فى المحاولة الأولى ، والواحد هنا يعنى حدوث$$

الارتباط الشرطى الأقصى درجة asymptote)

$$\lambda = \text{صفر} \text{ (أى تم حذف المثير الطبيعى المادى) } .$$

$$\alpha_A = ٥٠ \text{ (قيمة متوسطة) } .$$

$$\beta = ٥٠ \text{ (قيمة متوسطة) } .$$

والمطلوب هو حساب الانطفاء ، لعدد (خمسة) محاولات ،

باستخدام نموذج « رسكورلا — واجنر » هنا يكون الحساب كالاتى :

في المحاولة الأولى :

$$VA = 1 \text{ أى أن الارتباط الشرطي وصل إلى أقصى درجة } \bullet$$

$$\Delta VA = (0 \bullet) (0 \bullet) (1 - 0) = -0.20 \bullet$$

في المحاولة الثانية :

$$VA' = 1 + (-0.20) = 0.80 \bullet$$

$$\Delta VA = (0 \bullet) (0 \bullet) (0.80 - 0) = -0.19 \bullet$$

في المحاولة الثالثة :

$$VA = 0.80 + (-0.19) = 0.61 \bullet$$

$$\Delta VA = (0 \bullet) (0 \bullet) (0.61 - 0) = -0.14 \bullet$$

في المحاولة الرابعة :

$$VA = 0.61 + (-0.14) = 0.47 \bullet$$

$$\Delta VA = (0 \bullet) (0 \bullet) (0.47 - 0) = -0.11 \bullet$$

في المحاولة الخامسة :

$$VA = 0.47 + (-0.11) = 0.36 \bullet$$

$$\Delta VA = (0 \bullet) (0 \bullet) (0.36 - 0) = -0.08 \bullet$$

ويمكن الآن رسم المنحنى الخاص بالانطفاء ، وذلك بعد حساب قيمة فقدان لقوة الارتباط بعد كل محاولة من المحاولات الخمسة ، وعن طريق البيانات المدونة فيه يمكن التعرف على كيفية حدوث الانطفاء (أو اختفاء الاستجابة المتعلمة تريجيا) باستخدام نموذج « رسكورا

ولجنر » كالآتي :



خاتمة :

من العرض السابق نرى أن النموذج الجديد الذي اكتشفه « رسكورلا - واجنز » (١٩٧٢) أصبح يستخدم في التنبؤ بالزيادة في قوة الارتباط محاولة بعد محاولة ، وأيضا في التنبؤ بالزيادة في قوة الارتباط لثريين شرطيين يتم تديمهما معا Combined وأيضا في حساب الانطفاء ، وفي حساب الكف inhibition وأن هذا الاكتشاف الجديد في مجال الارتباط الشرطي يمكن تطبيقه بنجاح كبديل لتطبيق مبادئ الارتباط الشرطي (القديمة) بالإضافة الى استخدامه في القياس الموضوعي للتغير أو التعديل في السلوك بدلا من طريقة الملاحظة observation method التي كان يستخدمها المدرس

وعلى العموم - فانه يمكن القول أن موضوع الارتباط الشرطي ما زال يحتاج الى المزيد من البحث والدراسة لاكتشاف طرق ، وأساليب ونماذج جديدة (الى جانب الأسس المبادئ القديمة) تفسر ظاهرة الارتباط الشرطي وكيفية قياسه موضوعيا في المواقف التعليمية داخل الفصل المدرسي ، الى جانب أهمية هذه الظاهرة بالنسبة للتعليم عموما الذي يمارسه الفرد طوال حياته .



Bibliotheca Alexandrina



0536136